جامعة الجزائر(2)
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية

علاقة بعض أساليب التفكير " لسترنبرج " بالتوافق الدراسي لدى التلاميذ المكفوفين – سنة رابعة متوسط –
دراسة ميدانية في مراكز المكفوفين (العاشور – بسكرة – قسنطينة)

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في التربية الخاصة

إعداد الطالب:
✍ طيب تومي.

إشراف:
✍ د. عبد الله قلي.

السنة الجامعية: 2009 / 2010

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿إن في خلق السموات والأرض واختلاف الليل والنهار لآيات لأولي الألباب

الذين يذكرون الله قياما وقعودا وعلى جنوبهم ويتفكرون

في خلق السموات و الأرض ربنا ما خلقت هذا باطلا سبحانك فقنا عذاب النار﴾

سورة أل عمران الآيتان ❋ 190– 191 ❋ صدق الله العظيم.




شكر وتقدير

الحمد والشكر لله الذي وفقني بعونه وقدرته على إنجاز هذا العمل.

لم يكن هذا العمل ليعرف النور لولا وجود تعاونا قديرا من الأستاذ المحترم المشرف على هذا البحث المتواضع ***عبد الله قلي*** الذي كان خير موجه وناصح إضافة إلى طيبته التي كانت السمة الجلية عليه دائما مما جعلني أستفيد من علمه وإرشاداته. وأقدم له خالص شكري وعرفاني وعظيم امتناني لما قدمه لي من عون لإعداد هذا البحث.

كما أقدم خالص الشكر والمحبة إلى الأستاذ ***عبد الغني براخلية* وإدارة مركز العاشور بالعاصمة – مركز طه حسين ببسكرة – ومركز قسنطينة** – حيث منحوني الدعم في التعبير عن أساليب التفكير والتوافق الدراسي مع التلاميذ المكفوفين.

كما لا أنسى شكري الجزيل إلى السادة الدكاترة أعضاء اللجنة الذين تكرموا بقبول مناقشة وتقويم هذه المذكرة. وأقدم شكري الوفير إلى طاقم مكتبة كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية بجامعة الجزائر (2) ومكتبة جامعة المسيلة ومكتبة المنهل.

الطالب : طيب تومي.




فهرس المحتويات

فهرس الجداول

فهرس الأشكال

فهرس الملاحق

مقدمـــة:

مما لا شك فيه أن الإنسان في علاقته مع الطبيعة ينتج ما يسمى بالثقافة التي تضم عالم الأفكار وعالم الأشياء، وتبدو تارة في شكل إضافة لما هو طبيعي وتارة فـــي شـــكل صراع من أجل تجاوز الحتميات سواء أكانت هذه الحتميات إج أو طبيعية أو غيرها، فلقد توصل "فيتر" "إلى أن الثقافة هي أكثر من ظاهرة بيولوجية لأنها تقوم أساسا وقبـــل كـــل شيء على العقل وما أفرزه التفكير" **(جمال الدين بوقلي: 1976، ص 23).**

من هذا القول يتسنى لنا القول بأن الطبيعة والتفكير في حركة ديناميكيـــة ، يـــؤثر الواحد منها في الأخر، فالطبيعة الجغرافية أو البيولوجية قد تحـــدد الخطـــوط العريضـــة لمجرى التفكير، حيث نجد هذا الأخير قد إحتل مكانة هامة ورئيسية في ميدان علم النفس وعلوم التربية، وذلك ناتج للتطور المتغير والسرعة في تكنولوجيا المعلومات التي غمرت عصرنا الحالي، حيث أصبح هذا التغير السريع يتطلب تنمية القدرات التي يتـــزود بهـــا الأفراد وخاصة منهم المتعلمين، كي يواكبوا هذا التطور الحاصل ويتفاعلوا مـــع مطالبـــه الأمر الذي جعل أيضا من التربية المعاصرة أن تعد المعلمين والتلاميذ لهـــذه الظـــروف وحتى منهم التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة بما فيهم المعاقون بصريا، وذلك بالاهتمام بهم بتدريبهم على أفضل أساليب التفكير السليمة، وغيرها من القدرات العقلية التـــي تجعلهـــم أكثر استعدادا للعصر الحالي والحياة المستقبلية بما فيها توافقهم وتكيفهم بأشكاله المتعددة.

إن فلسفة التربية الحالية قائمة على إعداد المتعلم إعدادا كاملا من جميع الجوانـــب النفسية والاج والثقافية والوجدانية...، والقادر على حل مشاكله متحملا مســـؤوليته تجـــاه نفسه وتجاه الآخرين، مساهما في رقي بلاده، فقد اتخذت التربية من التعليم وسيلة لبلـــوغ هذه الغاية والاستثمار في الطاقة البشرية بالبحث عن الطرق التي تؤدي إلى التكوين الجيد المبني على أساس التحصيل للمعلومات والمهارات والخبرات قصد الاستفادة منها إجرائيا حيث نجد أن هذه الاستفادة تنجم أيضا مع فئة أخرى تعاني الإعاقة البصرية. فالعمل معها وتدريبهم على مختلف الأنشطة والمهارات دليل كافي للوصول بهم إلى حد يمكن القـــول بظهور عدة نتائج تتمثل في زيادة تكيفهم وتوافقهم داخل المجتمع وفي الوسط المدرسي

حيث يرى فاروق الروسان أن "فئة ذوي الحاجات الخاصة وبما فيها المعاقون بصريا لزم علينا الاستفادة مما ينتجونه على مستوى الفصول الدراسية فذلك يساهم في توافقهم الدراسي ودمجهم في المجتمع الخارجي، حيث أن مختلف الخدمات المقدمة لهم خاصة التعليمية التي تهتم بتنمية القدرات العقلية والمعرفية يمكن لها أن تنتج لنا في المستقبل رجالا متفوقين في مجال ما" **(فاروق الروسان: 1996، ص 69).**

ومن بين أحدث الدراسات التي لها طرحها القوي في ميدان علم النفس المعرفي والتي اقتصرت في بحثها على عينات عادية فقط، دراسة "سترنبرج والتي أخذت من التفكير ميدانا لها، سماها "التحكم العقلي الذاتي"، حيث اعتمد الباحث في هذه الدراسة على سبعة كونها تعمل كوسائط بين الشخصية والقدرات العقلية فالأول تضم في عناصرها التوافق والثانية تضم التفكير كقدرة عقلية، وهذه الأخيرة تظهر أهمية الدراسة والبحث فيها من خلال ما أوضحه "**وليام كلباتريك**" حيث يرى "أنه في وسط الظروف المتجددة يظهر أهمية التفكير لأن العادات المألوفة لم تعد كافية لمواجهة المواقف الجديدة فكل موقف جديد ينطوي على مشكلات تتطلب الدراسة والتفكير (**الدردير 2004**) بتصرف كما قد اهتم بعض العلماء العرب من التربويين والنفسيين بموضوع التفكير لما له من أهمية في مواجهة التقدم السريع في تكنولوجيا المعلومات ظهر هذا من خلال إصداراتهم ومؤلفاتهم، حيث نجد "**عبد العزيز 1985**" يذكر: إن لكل معلم طريقته واستراتيجيته تفكيره التي يتعامل بها مع تلاميذه تجعل منه يؤثر وينظم عمليات تفكير المتعلمين وتجعله أيضا أكثر حرصا على هذا إذا كان مع فئة تعاني الكف البصري، ويشير أيضا **فهيم محمد مصطفى** (2002) إلى أن المعلم المدرك لدوره التربوي والتعليمي دائما ما يطرح مشروعات وأنشطة تتلاءم مع إمكانيات التلاميذ في المدرسة لتحفيزهم على التفكير السليم، وتطوير ما لديهم من قدرات عقلية، وعليه لابد عليه أن يتعرف على أسلوب التفكير لدى كل تلميذ وعليه قد نال موضوع التفكير والتوافق الدراسي اهتمام الباحثين في مجال علم النفس، إذ يعد من الموضوعات ذات الصلة الوثيقة بتغيرات العصر خاصة إذا تم كشفهما عند فئة تعاني الكف البصري، وهذا ما نراه جليا في الدراسة الحالية، حيث نجد أن التفكير هدف مهم من أهداف التعليم فقد ذكر علماء النفس التربوي

أن أفضل طريقة لتسيير تعلم التلاميذ تكمن في التعامل مع الفروق الفردية في الوظـائف المعرفية بالتركيز على الأساليب العقلية Intellectuel Styles والتوافق الدراسي، نظـرا لأن التوافق الدراسي مرتبط بالتفكير، فالفروق الفردية تدخل في استخدامنا لأسـاليب معينـة عندما نفكر وأيضا عندما نريد توافقا دراسيا جيدا داخل الفصل الدراسي.

ونتيجة لذلك فقد تركز اهتمام الباحثين في الآونة الأخيرة على دراسة تأثير مختلف القدرات العقلية عند ذوي الحاجات الخاصة في البناءات المعرفية ونواتج التعلم، وأحد هذه القدرات هي أساليب التفكير عند التلاميذ المكفوفين، حيث نجد أن بعض الباحثين بدراسة الطرق والأساليب التي يتبعها المتعلمون من ذوي الحاجات الخاصـة تعاملهـم مـع المعلومات. وتركز الاهتمام على تجديد تلك الأساليب على نحو يسهم في تفسير الفـروق الفردية بين المتعلمين في أداء مراحل التعلم المختلفة، فظهرت عدة نظريات متعددة أهمها ما ذكرناها سابقا نظرية سترنبرج لأساليب التفكيـر والتي ارتبطـت بعـدة متغيـرات في مواضيع بحثية قليلة إلا أنها اقتصرت بنسبة كبيرة مع العاديين وبنسبة قليلة مع غنيـة ذوي الحاجات الخاصة، لذلك كان من الباحث أن يعتمد في دراسته الميدانيـة على فئـة التلاميذ المكفوفين في مرحلة المتوسطة.

ونتيجة لهذا الأمر جاءت الدراسة الحالية لتكشف في سؤال طرحه الباحث هو: هل توجد علاقة ارتباطية بين بعض أساليب التفكير في ضوء نظريـة سـترنبرج بـالتوافق الدراسي لدى التلاميذ المكفوفين مستوى السنة الرابعة متوسط؟

وهذا محور الدراسة الحالية التي قسمت إلى قسمين رئيسين إشتمل كـل منهمـا على فصول.

فالقسم الأول والذي يمثل الإطار النظري للدراسة يتكون من أربعة فصول فالفصل الأول حددت فيه إشكالية الدراسة وفروضها وأهميتها وأهدافها، كما حددت فيه التعريفات الإجرائية للمصطلحات، وتم التطرق لبعض الدراسات السابقة التي تسنت لنـا وسـمحت الظروف الحصول عليها والفصل الثاني تحدثنا فيه عن مفهوم التفكير وأساليبه وعناصره

والعوامل المؤثرة فيه كما تناولنا تعاريف أساليب التفكير ونظرياته خاصة نظرية سترنبرج، والحديث عن دورها في التعليم والتقييم.

أما الفصل الثالث فخصيناه للحديث عن الإعاقة البصرية بذكر تعاريفها وخصائصها وأسبابها ومظاهرها، وردود فعل كل من الأسرة والمجتمع حول الإعاقة البصرية، أما الفصل الرابع فتحدثنا فيه عن التوافق الدراسي بذكر مختلف التعاريف والمظاهر والعوامل المؤثرة فيه ومختلف النظريات التي تناولته.

أما القسم الثاني فيمثل الإطار المنهجي للدراسة الميدانية ويضم ثلاثة فصول تحدثنا في الفصل الخامس عن منهجية وإجراءات الدراسة الميدانية وشرحنا فيه نوع المنهج والدراسة الاستطلاعية والحدود المكانية والزمانية وخطوات تقنين أدوات الدراسة ووصف العينة وطريقة اختيارها ومكان تواجدها وكما وضّحنا إجراءات التطبيق والتعريف بالقوانين والأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة النتائج.

أما الفصل السادس فتطرقنا فيه إلى عرض تحليل نتائج الدراسة حسب ترتيب فروضها مع تحليلها إحصائيا، وخصصنا الفصل السابع لتفسير نتائج الدراسة اعتمادا على أدبيات الدراسة ونتائج الدراسات السابقة. وختمت الدراسة الحالية بخاتمة لها، وأعقبتها مجموعة من الاقتراحات، ثم ذكرنا قائمة المراجع وملاحق الدراسة.

الباب الأول

الإطار النظري

الفصل الأول

تحديد مشكلة الدراسة ومتغيراتها

تمهيـــد.

1- إشكاليـــة الدراسة.

2- فرضيات الدراســـة.

3- أهـــداف الدراســـة.

4- أهميـــة الدراســـة.

5- تحديد مفاهيم ومصطلحات الدراسة.

6- الدراسات السابقة.

خلاصة.

تمهيــد:

يتميــز عصرنا الحالي بثــورة علمية وتكنولوجية حديثــة, وهــذا ما يتطلـــب من المسؤولين الاهتمام بتنمية التفكير السليم لدى التلاميذ الذي يساعدهم علـــى مواجهـــة المواقف الحالية والمستقبلية لكثير من المشكلات, ولقد أشارا **سيد عثمان وفؤاد أبو حطب 1987** على أن سيكولوجية التفكير تمثل منزلة خاصة في علم النفس المعاصر حيث أنَّ هذا الأخير قد أعطى اهتماما متزايدا بما يسمى بالعمليات المعرفية, إلى الحد الــذي يدفعنـــا إلى القول بأن العصر الراهن هو عصر الاهتمام بالقدرات العليا, ومحاولة تعليمها للتلاميذ وفي كل المستويات, خاصة عندما نكون أمام فئة تعاني الخصوصية كالتلاميذ المكفــوفين وذلك لتحقيق أكبر قدر ممكن من التوافق في جميع النواحي وخاصة من جهـــة الجانـــب الدراسي لهم, مما لزم على الباحث أن يوضح في هذا الفصل الجوانب المـــراد دراســـتها كتحديد إشكاليته, وصياغة فرضياته, وتوضيح أهميـــة وأهـــداف الدراســـة الحاليـــة وأن يقف على الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوعه ويحـــدد المفاهيـــم الأساسيـــة وهذا ما حاول القيام به عند عرضه لهذا الفصل.

1- إشكالية الدراسة:

تحرص المؤسسات التربوية الواعية والملتزمة على تحديد أسس علمية واضحة تمكنها من تحقيق أهدافها, وهذه الأسس تتمثل في إعداد برامج دراسية متكاملة مع تأهيل معلمين لتنفيذها بكفاءة عالية وبالشكل الذي يسوق العملية التعليمية التعلمية إلى الطريق الصحيح, ولا يتم ذلك أيضا إلا بتوفر مختلف الوسائل والتقنيات وورش العمل لإكسابهم مهارات تمكنهم من تأدية رسالتهم والقيام بواجباتهم الفعلية, وذلك لتحقيق عدد من الأهداف المحورية, والتي من أبرزها إحداث تغييرات مرغوبة في سلوك التلاميذ داخل المدرسة وأثناء وجوده في القسم, إضافة إلى ذلك تنمية مهارات وأساليب تفكيرهم, حيث أننا نعيش عصرا مملوءا بالثورات المعرفية وفي نطاق واسع منها, فمع مشرق شمس كل يوم جديد نجد المئات من الأبحاث والدراسات العلمية في شتى المواضيع, بل نتفاجؤ باكتشافات مذهلة لم يكن أحد يتوقع أن يصل إليها, مما أصبح حريا بالعاملين والمهتمين في مجال التربية والتعليم أن ينتبهوا للواقع الذي يعيشون فيه وفهم ما يدور حولهم من اكتشافات كل يوم من نظريات وأبحاث تشمل مختلف تخصصاتهم.

لذلك كان لزاما عليهم أن يطوروا من طريقة تفكيرهم ومداركهم حيث أنه في الآونة الأخيرة من هذا العصر أخذت قضية تعليم مهارة التفكير وتبيان مختلف أساليبه تستهوي الكثير من الباحثين والمفكرين خاصة في ميدان علم النفس المعرفي, حيث أن التفكير قدرة قادرة على البناء والتجديد, وهذا لا يأتي إلا عن طريق استثمار هذه الطاقة لدى الأفراد عبر المراحل التعليمية المختلفة قصد الاستفادة الإجرائية من استعداداتهم وخبراتهم.

وعند الحديث عن التفكير كان لابد أن نعرف مفهومه, إذ يعرفه **سترنبرج 1995** (هو عملية عقلية معرفية تؤثر بشكل مباشر في طريقة وكيفية تجهيز ومعالجة المعلومات والتمثيلات العقلية والمعرفية داخل العقل الإنساني), وترى **نادية قطامي** أن من بين الاهتمامات التي أعطت بحثا وفيرا هي الكشف عن مختلف أساليب التفكير لدى الناس والتلاميذ بشكل خاص حيث أن أسلوب تفكير الفرد المتعلم هو الطريقة التي يستقبل

بها المعرفة والمعلومات والخبرات بشيء من التنظيم والتسجيل في مخزونه المعرفـــي ومن ثمّ يسترجعها بالطريقة التي تمثل اتجاهه في التعبير عنها أما بوسيلـــة حسية ماديـــة أو شبه صورية (**قطامي: 2000, ص89**).

ومن الجدير بالذكر هو إعطاء الأهمية الكبيرة لمعرفـــة أســاليب التفكيــر التــي يستخدمها التلاميذ المنعكسة أصلا من أسلوب التعليم الذي قدمه المعلــم, وعلاقــة هــذا الاستخدام بمدى نجاحهم تربويا وتحقيق توافقا دراسيا يجعل من المتعلمين أكثــر تكيفـــا في المحيط المدرسي, مما يسمح لنا بالافتراض أن تعليم ومعرفة الأطفال لهذه الأســاليب وممارستها يمكن أن يؤدي إلى النجاح الفعلي خاصة إذا كان الأمــر مــع فئــة تعــاني الخصوصية في مجال البصر – المكفوفين– حيث لزم علينا جليا الاهتمام بهم وتوفيـــر كل الخدمات, مما عجّل فعلا بظهور مجال خاص بهم يحمل اسم "التربية الخاصة" الــذي يعرفه **فاروق الروسان:** "هو ذلك المجال الذي يهتم بفئات غير العاديين, وذلك من حيــث قياسها وتشخيصها وإعداد البرامج التربوية وأساليب التدريس المناسبة لها, كما تضمـــن لهم مختلف الرعايات النفسيـــة والطبيـــة والاج وحتى القانونيـــة" (**فــــاروق الروســـان 1998, ص 14**).

فتعد ظاهرة الإعاقات وبكل أنواعها ودرجاتها شيئا مألوفا عند الناس, ومن بينهـــا الإعاقة البصرية التي وجدت على مر العصور, ولا يكاد مجتمع يخلو منهـــا, إذ تعتبــر الظاهرة موضوعا يجمع بين اهتمامات العديد من ميادين العلم والمعرفة, التي ساهمـــت في تفسيرها وأثرها على المجتمع وفي شخصية الفرد, مما أدى إلـــى تنـــوع تعريفاتهـــا كتعريف **سعيد حسني العزة:** "هي حالة من العجز البصري الذي يحد من قـــدرة الفـــرد على استخدام حاسة بصره بفعالية وكفاية واقتدار, الأمر الذي يؤثر سلبا في نموه وأدائـــه مما يجعله بحاجة لبرامج وخدمات تربوية خاصة", ومن هنا قد أشارت الدراسات المتصلة بموضوع التفكير والتوافق إلى أهمية هذه المشكلة, ودراستها عند فئة المكفوفين لكن لقلتها عند هذه الفئة ركز الباحث في طرحه لبعض الدراسات الموجودة عند العــاديين ومنهـــا دراسة **عبد العال حامد 1998** تحت عنوان "علاقة بعض أساليب التفكير لسترنبرج بالذكاء العام والقدرات العقلية والتحصيل الدراسي".

حيث تكونت العينة من 130 طالبا وطالبة بالجامعة, وتم استخدام اختبار أساليب التفكير لسترنبرج واختبار تورانس لمعالجة المعلومات, وفيها أستخدم معامل ارتباط "ت" وأظهرت النتائج عدم وجود علاقة بين أساليب التفكير وبعض القدرات العقلية (اللفظية – الاستدلالية – العددية), ووجود فروق بين الأدبيين والعلميين في التحصيل الدراسي ووجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في أساليب التفكير (**عبد المنعم الدردير 2004, ص 54**).

إضافة إلى هذا نجد أن كثيرا من الرؤى أعطت للتلميذ الكفيف حقا في التربية والتعليم مثل زميله المبصر وهذا ما يرى جليا في دولتنا حيث وقفت إلى حد ما ببناء مراكز تعليمية وتكوينية للاهتمام بهاته الفئة فنجد مثلا مركز التكوين للشبان المكفوفين ببسكرة أول المراكز المشيّدة في دولتنا منذ السبعينيات وذلك قصد توفير مختلف الخدمات لهم (**رابح تركي: 1984**), وهذا مما يبين لنا نسبيا أن التلميذ الكفيف له نفس الاستعدادات والقدرات العقلية التي عند التلميذ العادي, فله الحق أن يشترك في ثقافة وحياة مجتمعه وأن يقوم بالعمل المناسب حسب قدرته ومؤهلاته.

فتربية التلميذ الكفيف يعني تربية الحواس المتبقية عنده وإعداده بالوسائل التعليمية الكافية والمكيفة أصلا حسب إعاقته, مما يزيد ذلك في تحقيق أكبر قدر ممكن من التوافق الدراسي والتكيف بشكله العام, ولعل من بين الاهتمامات الفعلية هو استغلال المجال المعرفي لديه ومختلف قدراته العقلية, وذلك بالكشف عن أسلوب تفكيره وكيفية التعامل مع المواقف التعليمية المصادفة له والمتمثلة في بعض المشكلات المدرسية والتي ستخلق له حين إبداء الحلول لهم نوعا من التوافق النفسي والدراسي, حيث يرى الكثير من الباحثين أن هذا الأخير له علاقة بأساليب التفكير, المتمثل في دراسة **أشرف محمد عبد الحميد 1996**، تحت عنوان "دراسة بعض متغيرات البيئة المدرسية وعلاقتها بالتوافق النفسي الدراسي".

حيث شملت عينة الدراسة **186** تلميذ كفيف بكلا الجنسين وأستخدم فيها مقياس أساليب المعاملة ومقياس العلاقات الاج للمعاقين بصريا, ومقياس التوافق النفسي الدراسي

ومقياس تقدير الوضع الاج, فبينت النتائج وجود فروق دالـــة إحصائيـــا بين الذكــــور في المقياس الثالث ووجود علاقة ارتباطيه موجبة بين درجات مقياس أســاليب المعاملــة ودرجات مقياس العلاقات الاج (**مراد عيسى: 2007, ص 46**).

والى هنا نؤكد أن البحث في موضوع أساليب التفكير لسترنبرج وعلاقته بالتوافق الدراسي خاصة لدى عينة من ذوي الحاجات الخاصة – التلاميذ المكفوفين – قــد كـــان حسب حدود علم الباحث قليلا جدا, مما أمكن القول أن الدراسة الحاليــة دراسة جديــــدة لم تشبع بالبحث فيها والتعمق بالقدر الكافي في بيئتنا, مما جعلنا نحدد مشــكلة الدراســة الحالية لتبيان "**علاقة بعض أساليب التفكير لسترنبرج بالتوافق الدراســي لــدى عينــة من التلاميذ المكفوفين**". فكان طرح التساؤلات على النحو التالي:

- هل يوجد أسلوب تفكير شائع لدى التلاميذ المكفوفين؟
- هل توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين بعض أساليب التفكير لسترنبرج بالتوافق الدراسي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في بعض أساليب التفكير سترنبرج؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في التوافق الدراسي؟
- هل توجــد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التوافــق الدراســي بين التلاميذ المكفوفين تعزى إلى متغير مركز التعليم؟

2- فرضيات الدراسة:

- يوجد أسلوب تفكير شائع لدى التلاميذ المكفوفين.
- توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين بعض أساليب التفكير لسترنبرج بالتوافق الدراسي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في بعض أساليب التفكير لسترنبرج.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في التوافق الدراسي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيـــة في درجـــات التوافـــق الدراســـي بين التلاميذ المكفوفين تعزى إلى متغير مركز التعليم.

3- أهداف الدراسة:

يحاول الباحث من خلال هذه الدراسة الوصول إلى أهداف حـــددت فـــي الشـــكل التالي:

- الكشف عما إذا كان هناك أسلوب شائع لدى التلاميذ المكفوفين.
- الوصول لإيجاد العلاقة التي تفسر على أن بعض أساليب التفكير لسترنبرج تعطي توافقا دراسيا لدى التلميذ الكفيف وذلك من خلال استغلال أو تفضيل أسلوب تفكير معين.
- معرفة مختلف الخدمات الموجهة لفئة المكفوفين والتي لابد من الاهتمام بها بالشكل الكافي الذي يمكننا من الاستغلال الفعلي لقدراتها المعرفيـــة والتفكيريـــة في دولتنا الجزائرية.
- تشخيص أساليب التفكير المفضلة لدى التلاميذ المكفوفين وكيفة انتشارها بين الجنسين, مما يسمح للأساتـــذة في استثمـــار هذه النتائـــج للتعامـــل مع المكفوفين بشكل جيد.
- استثارة وجذب اهتمام الباحثين الجزائريين خاصة الذين يعملون في ميدان التربية الخاصة بموضوع التفكير ومختلف القدرات العقلية لدى ذوي الحاجات الخاصة.
- الوصول إلى استكشاف حقيقة وطبيعة الموضوع المدروس وذلك من خلال معلومات مستقاة من الواقع الجزائري.

4- أهمية الدراسة:

تعكس متغيرات الدراسة أهمية بالغة لكونها محل بحث المفكرين والخبراء في ميدان علم النفس وعلوم التربية وخاصة المنشغلين في ميدان التربية الخاصة وذلك قصد تسليط الضوء على فئة تعاني الخصوصية في جوانب معينة, مما يظهر أهمية الدراسة في النحو التالي:

- أن تعليم أساليب التفكير تعطينا صورة لتحقيق الفهم الجيد للتلميذ الكفيف والوصول إلى تحصيل دراسي جيد لديهم.
- الكشف عن علاقة بعض أساليب التفكير والتوافق الدراسي يزود معرفتنا عن كلا المتغيرين, بإعطاء إضافة علمية جديدة في تراثنا السيكولوجي المحلي.
- تظهر الدراسة الحالية نوعا من الثقل العلمي كونها بحث ميداني يقف على واقع الظاهرة, وكذلك معرفة وجهة نظر المختصين في هذا الصدد.
- سير المناهج الجديدة وفق معرفة أساليب التفكير المفضلة, مع مراعاة الاحتياجات الخاصة لفئة من التلاميذ المكفوفين وذلك لاستغلال أكبر قدر ممكن لقدراتهم واستعداداتهم.
- تساعد هذه الدراسة في لفت انتباه الباحثين والمسؤولين في دولتنا إلى وضع خطط بحث حول الاهتمام التربوي المتكامل لمثل هذه الشريحة (المتعلمين المكفوفين).
- تظهر الدراسة الحالية جانبا يتمثل في الكشف عن جانب من التوافق الدراسي لدى التلاميذ المكفوفين في المراكز الخاصة, أي بتوفر مختلف الخدمات: - هل توجد نسبة معينة من التكيف المدرسي لدى هؤلاء التلاميذ؟.
- تساعد الدراسة الحالية الباحثين في مجال علم النفس التربوي وفي ميدان التربية الخاصة على إعداد وتصميم الوسائل التعليمية المساعدة في عملية التعليم كما تفيد نتائجها كل العاملين في هذا الميدان.

5- التحديد الإجرائي لمفاهيم ومصطلحات الدراسة:

تعد المفاهيم والمصطلحات وجهة نظر معينة يلتزم بها الباحث في دراسته وبما أن علم النفس غني بالنظريات فهو غني بالتعريفات, ولذلك سيتم إدراج المفاهيم الإجرائية في الدراسة والالتزام بها.

5-1-تعريف أساليب التفكير:

تعرف **صفاء يوسف الأعسر** أساليب التفكير "بأنها الطرق والسبل المميزة والسائدة في التعامل مع المعطيات المطروحة" ويعرفها **هاريسون** أيضا بأنها "الطرق والاستراتيجيات الفكرية التي يعتاد الفرد أن يتعامل بها مع المعلومات المتاحة أو الانتقال من الحالة الراهنة إلى وضع جديد في موقف جديد" (**عبد المنعم الدردير: 2004, ص 23**)

5-2-التعريف الإجرائي لأساليب التفكير:

"يتحدد أسلوب التفكير في الدراسة الحالية في الاستجابات التي يعبر عنها كل تلميذ كفيف, عبر مقياس أساليب التفكير لسترنبرج وهو في صورته القصيرة, المعرب والمقنن من طرف عبد المنعم الدردير وعصام علي الطيب".

5-3-تعريف التوافق الدراسي:

ويعرف على "أنه حالة تظهر في العملية الديناميكية المستمرة التي يقوم بها التلميذ لاستيعاب مواد الدراسة والنجاح فيها وتحقيق التلاؤم بينه وبين البيئة الدراسية ومكوناتها الأساسية، فالتوافق الدراسي تبعا لهذا المفهوم قدرة مركبة،تتوقف على جانبين: الأول معرفي والثاني اجتماعي" (**صبرة محمد علي: 2004، ص 131**).

5-4-التعريف الإجرائي للتوافق الدراسي:

هو حصول التلميذ الكفيف على درجة معينة, بعد إبداء إجابته على مقياس التوافق الدراسي المستخدم في هذا الدراسة من إعداد (عبد العزيز الدريني) والمكون من أربعين عبارة, ومن بعده تحدد درجة توافقه من عدم توافقه.

5-5-التلميذ الكفيف:

"هو التلميذ الذي فقد القدرة على الرؤية بالجهاز البصري المخصص لهذا الغرض أو هو أيضا الذي يكون البصر لديه شديد القصور بحيث يتطلب له تربية بمناهج مكيفة حسب إعاقته وقدراته, كما أنه يستعمل وسائل تعليمية خاصة مع وجود مختصين يتكفلون به (**منى صبحي الحديدي: 2000, ص 16**).

5-6-التعريف الإجرائي للتلميذ الكفيف:

هو تلميذ فاقد لبصره يدرس في السنة الرابعة متوسط يزاول دراسته في مؤسسة خاصة بالمكفوفين, حيث يتعلم من خلال وسائل تعليمية لمسية أو سمعية, والذي سوف يقدم له "مقياس أساليب التفكير لسترنبرج" و"مقياس التوافق الدراسي "لإجراء الدراسة الميدانية عليه.

6- الدراسات السابقة:

مما يجب على كل باحث أصيل أن يقرن دراسته بمختلف الأبحاث التي سبقته سواء أكانت دراسات مماثلة أو مشابهة لدراسته, وذلك لصبغها بشيء من العلمية والمنهجية المحكمة, حيث يجعلها الباحث أيضا سندا أو طريقا يسهل عليه عناء البحث حول موضوعه, ودراستنا قد استتنت بذلك, مما جعل الباحث يقسم الدراسات إلى (**عربية – أجنبية**).

6-1-الدراسات العربية:

- **دراسة صالح مرحاب (1988):**

تحت عنوان "**سيكولوجية التوافق النفسي والدراسي لدى عينة من المنخفضين والمرتفعين للطموح الدراسي**" حيث استخدم الباحث مقياس الطموح الدراسي **لكامل عبد الفتاح** ومقياس التوافق النفسي الدراسي **لعطية هناء** فأوضحت الدراسة أن هناك علاقة موجبة بين التوافق النفسي والدراسي ومستوى الطموح إضافة إلى وجود علاقة موجبة بين جميع أبعاد التوافق ومستوى الطموح وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى الطموح العالي والمنخفض فيما يتعلق بالتوافق العام (النفسي والدراسي) (**صالح مرحاب: 2007, ص 235**).

- **دراسة عبد العال حامد عجوة (1998):**

هدفت الدراسة إلى تناول "**علاقة أساليب التفكير لسترنبرج ببعض المتغيرات (الذكاء, القدرات العقلية الاولية, أنماط معالجة المعلومات للنصفين الكرويين للمخ التحصيل الدراسي)**" وبلغ حجم عينة الدراسة (**132**) طالب وطالبة منها (**50**) ذكر و(**82**) أنثى من طلاب الفرقة الثالثة من **كلية التربية ببنها** ومن الأقسام العلمية والأدبية, استخدم فيها الباحث اختبار أساليب التفكير النسخة الطويلة التي أعدها **سترنبرج وواجنر عام 1991** بعد أن قام الباحث بتقنينها إلى البيئة العربية, واختبار ثرستون للقدرات العقلية الأولية الذي أعده للبيئة العربية **أحمد زكي صالح 1978**, واستفتاء تورانس لأنماط معالجة المعلومات الذي أعده **هاشم علي محمد 1988**, فتوصل الباحث باستخدام معاملات الارتباط واختبار "ت" إلى عدة نتائج بأنه – لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين أساليب التفكير والتحصيل الدراسي باستثناء أسلوب التفكير الهرمي, الذي ارتبط بالتحصيل الدراسي ارتباطا موجبا دالا عند 0.05 وأشار الباحث إلى أن هذه تحتاج إلى تأكيد من خلال دراسات أخرى.

إضافة أنه لا توجد فروق دالة بين الذكور والإناث في أساليب التفكير, باستثناء أسلوبي التفكير المحلي والمحافظ كانت الفروق دالة عند مستوى 0.05 لصالح الإناث ولا توجد فروق دالة بين طلاب الأقسام العلمية والأدبية في أساليب التفكير باستثناء أسلوبي التفكير الحكمي والملكي حيث كانت الفروق دالة عند 0.05 و0.01 ولا توجد علاقات بين أساليب التفكير والذكاء العام (**عبد المنعم الدرير: 2004, ص 185**).

❖ **دراسة علي عبد العزيز وأحمد علي أحمد (2000):**

هدفت الدراسة إلى "**الكشف عن الفروق بين المرجئين وغير المرجئين دراسيا من الجنسين في أساليب التفكير لسترنبرج المرتبطة في المواقف الدراسية**" وتوكنت عينة الدراسة من 120 طالب وطالبة بالمرحلة الجامعية, فاستخدم في هذه الدراسة مقياس أساليب التفكير السابق (**لرشاد عبد العزيز 2000**) المترجم للبيئة العربية وهو يقيس خمس أساليب للتفكير هي (التنفيذي- الفوضوي- الاستقلالي- الواقعي- السلبي) وقد بينت نتائج الدراسة أن الإناث أكثر استخداما لأسلوب التفكير التنفيذي, كما بينت نتائج الدراسة أن الإناث لأسلوب التفكير الفوضوي والاستقلالي, وأن الإناث ذوات الأرجاء الدراسي أكثر استخداما لأسلوب التفكير الاستقلالي (**عبد المنعم الدردير: 2004, ص 186**).

❖ **دراسة رمضان محمد رمضان (2001):**

هدفت الدراسة إلى "**التعرف على أساليب التفكير الشائعة لدى عينة من الطلاب بالمراحل التعليمية المختلفة, ودراسة أثر المتغيرات التالية (الجنس- التخصص الدراسي-المستوى التعليمي) على أساليب التفكير**" وتكونت العينة من مجموعة من الطلاب بالمرحلتين الثانوية والجامعية, واستخدمت في هذه الدراسة قائمة أساليب التفكير **لسترنبرج وواجنر** ترجمة وتقنين (**عبد العال عجوة**) فبينت نتائج الدراسة أن أكثر أساليب التفكير سيطرة لدى الطلاب بأكملهم هم (التنفيذي- الحكمي- الهرمي- المحلي- المتحرر) ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في أساليب التفكير (التشريعي- المحلي-

المحافظ – الملكي– الداخلي) وأن هناك اختلاف بين الطلاب في بعض أساليب التفكير باختلاف التخصص الدراسي (علمي / أدبي) (**عبد المنعم الدردير: 2004, ص189**).

❖ **دراسة عبد الرحمان الفرح (2004):**

أجرى الفرح دراسة بعنوان "**التوافق الانفعالي لدى فئة من المعاقين بصريا وحركيا وسمعيا وعلاقته بالجنس والعمر ونوع الإعاقة**", وهدفت الدراسة إلى معرفة مستوى التوافق الانفعالي لدى عينة من الأفراد المعاقين, فكانت أداة القياس هي: مقياس التوافق الانفعالي الذي قام **الفرح** بتطويره وتقنينه حيث تضمن المقياس بنودا لقياس درجة القلق الاكتئاب, الشعور بالسعادة, تقدير الذات وضبطها, الثبات الانفعالي, وتألفت عينة الدراسة من (210) معاق مقسمة بالتساوي ذكر وأنثى, والتي أخذت من المراكز الخاصة **بعمان** فكانت نتائج الدراسة بالنسبة لمتغير الإعاقة ظهر أن المعاقين بصريا لديهم درجات توافق انفعالي ايجابي أفضل من المعاقين سمعيا وحركيا وكذلك كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين المعاقين سمعيا والمعاقين بصريا على درجات القلق لصالح المعاقين سمعيا وكانت هناك فروق دالة إحصائيا بين المعاقين حركيا والمعاقين بصريا على درجات الاكتئاب لصالح المعاقين حركيا, كما وأظهرت النتائج بالنسبة لمتغير الجنس أن لدى الإناث درجات قلق أعلى منها لدى الذكور, كما أن درجات الشعور بالسعادة وتقدير الذات أعلى منها لدى البنات (**وليد خليفة السيد ومراد عيسى: 2007, ص 200**).

❖ **دراسة نجمة عبد الله محمد الزهراني (2004):**

وكانت عنوان الدراسة تتمثل **في** "**علاقة النمو النفسي الاجتماعي بالتوافق الدراسي والتحصيل لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية**" فكان هدفها كشف الفرق بين الذكور والإناث من تخصصات ومستويات دراسية مختلفة, وفيها اتبع الباحث المنهج الوصفي الارتباطي, وتكونت عينة الدراسة من (300) تلميذ من كلا الجنسين في مرحلة الثانوية حيث استخدم الباحث مقياس التوافق الدراسي, مقياس الهوية الذاتية, فبعد التطبيق كانت نتائج الدراسة أن هناك علاقة دالة إحصائيا لمراحل نمو الأنا كما افترضها

اريكسون وبين التوافق الدراسي والتحصيل, في حين وجدت فروق أساسية بين الجنسين كانت لصالح الذكور, في حين تبين أن الأول تحصيلا كان الأفضل توافقا. (**نجمة عبد الله: 2004**)

❖ **دراسة رقاقدة مسعودة (2007):**

وكانت عنوان الدراسة تتمثل في "**علاقة أساليب التفكير وأساليب التعلم لبيجز لدى طلاب الجامعة**"، وهي دراسة محلية كان هدفها معرفة الفروق بين الطلاب في أساليب التفكير لسترنبرج, أقيمت الدراسة بجامعة ورقلة على عينة حجمها (180) طالب وطالبة واستخدمت الدراسة مقياسان تم تقنينهما من طرف الباحثة, الأول لقياس أساليب التفكير والثاني لقياس التعلم وتم تحليل المعطيات بواسطة برنامج SPSS.13.0 وقد كشفت النتائج عن:

- تباين عينة الدراسة في قوة تفضيلهم لأساليب التفكير لسترنبرج.
- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أساليب التفكير وأساليب التعلم لدى عينة الدراسة.
- وجود فروق دالة بين الجنسين في كل من الأسلوب (التنفيذي, الحكمي العالمي, المحافظ, الهرمي, الأقلي) لصالح الإناث والأسلوب الحكمي لصالح الذكور.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين طلاب التخصص الأدبي (أدب عربي- لغة إنجليزية) وطلاب التخصص العلمي (بيولوجيا – الكترونيك) في أساليب التفكير (**رقاقدة مسعودة: 2007**).

6-2-الدراسات الأجنبية:

❖ **دراسة جريجو رينكو وسترنبرج 1997 "Grigorrenko and Sternberg":**

تناولت هذه الدراسة "**علاقة أساليب التفكير ببعض القــدرات والأداء الأكــاديمي**" وأجريت على عينة من طلاب المدارس العليا المتفوقين بالولايات المتحدة بلغ قوامها 199 طالب وطالبة, وتم استخدام اختبار ثلاثي القدرات قائم على النظرية الثلاثيــة لســترنبرج للذكاء, وقائمة أساليب التفكير لسترنبرج وواجنر عام 1991, وبواسطة معاملات الارتبــاط توصل الباحثان إلى عدة نتائج كان منها:

توجد علاقة موجبة دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 بين أسلوب التفكيــر التنفيــذي والتحصيل الدراسي (**عبد المنعم الدردير: 2004, ص 183**).

❖ **دراسة ليندونورلهم (1999):**

هدفت هذه الدراسة إلى "**وصف استراتيجيات التوافق التي يستخدمها كفيفي البصر ومدى ارتباطها مع مظاهر الصحة والصعوبات التي يواجهونها فــي نشــاطات الحيــاة اليومية**", فكانت عينة الدراسة مكونة من 48 تلميذ كفيف, واستخدم في الدراســة اســتبانة بيرسون للتكيف ولائحة شطب الحالة المزاجية, فتوصلت نتائج الدراسة أن العديــد مــن أفراد العينة يميلون لاستخدام استراتيجيات التكيف, ووجود ارتباط ايجابي بين استراتيجية التكيف وارتفاع الاستقرار النفسي وتدني الصعوبات في نشاطات الحياة اليومية, كما ارتبط الخجل والعزلة مع تدني العلاقات في مجال الاستقرار العام.

كما أن الأفراد الذين أحرزوا علامات عالية في الاستراتيجيات السلبية مثل العزلة والخجل صرّحوا بمواجهة مشاكل أكثر في حياتهم اليومية مثــل اســتخدام المواصــلات العامة, وأظهرت النتائج أيضا أنهم بحاجة إلى التدريب على المستوى العاطفي والتوافــق في نشاطات الحياة اليومية. **(وليد خليفة السيد ومراد عيسى: 2007, ص 201).**

❖ **دراسة تشين (2001) "Chen":**

هدفت هذه الدراسة إلى تناول أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة وأساليب التعلم بالتايوانيز، يدرسون علم المحاسبة في معاهد التعليم العالي بالصين، وتم استخدام قائمة أساليب التفكير لسترنبرج وواجز 1992، وقائمة بارزج لقياس تفضيلات أساليب التعلم (البصرية – السمعية – اللمسية – الحركية) وبعض الأدوات لجمع معلومات ديموغرافية عن الطلاب عينة الدراسة، ولم يذكر حجم العينة المستخدمة، وقد تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه وتوصلت الدراسة إلى:

- تفضيل الطلاب عينة الدراسة، أسلوب التعلم البصري وأساليب التفكير (الداخلي، التشريعي).
- الطلاب الذكور لديهم تفضيل قوي لأسلوب التعلم البصري وأساليب التفكير (التنفيذي، التشريعي) أكثر من الإناث. **(Chen, 2001)**

❖ **دراسة أنجليو (2001) " Angelo":**

هدفت هذه الدراسة إلى تناول الفروق الشخصية لدى طلاب جامعة **TENNESSE** (طلاب الفرقة الأولى قانون) في ضوء نظرية سترنبرج حيث تم استخدام قائمة أساليب التفكير التي أعدها ستريبنبرج وواجنر عام 1992 على عينة بلغ قوامها **73** طالب وطالبة حيث تم استخدام أساليب التفكير الخاصة بالوظائف (التشريعي, الحكمي, التنفيذي) ومقياس كاتل لقياس سمات الشخصية, فكانت النتائج المتوصل إليها بواسطة معامل الارتباط بيرسون واختبار "ت":

- توجد علاقة دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 بين أسلوب التفكير التشريعي وسمات الشخصية (الاتزان الانفعالي, الانفتاح للتغير, الاستقلالية) بينما توجد علاقات أساسية دالة مع سمات القلق, الخوف.

- توجد علاقة موجبة دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 بين أسلوب التفكير التنفيذي وسمات الشخصية (كفاية الذات, الضبط الذاتي).

- توجد علاقة موجبة دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 بين أسلوب التفكير الحكمي وسمات الشخصية (السيطرة, التجريب, الاستقلالية) بينما كانت العلاقة سالبة مع يقظة الضمير الحي. **(Angelo .2001)**.

- ❖ **دراسة زهانج (Zhang. 2002):**

تناولت الدراسة "**بعض أساليب التفكير في ضوء نظرية سترنبرج وسمات الشخصية الخمس الكبرى**" حيث تم إجراؤها على عينة بلغ قوامها 154 (66 طالبة و88 طالب) من طلاب جامعة هونغ كونغ الفرقة الثانية بمتوسط عمري قدره 20 سنة وانحراف معياري قدره 0.58, استخدمت الباحثة قائمة أساليب التفكير التي أعدها سترنبرج وواجنر عام 1992 مع استبعاد أسلوبي التفكير (الاقلي, الفوضوي) من قائمة أساليب التفكير لأنهما لا يرتبطا بعوامل الشخصية الخمس الكبرى **(neo-ffi)** التي أعدها **كوستاو ماكار عام 1992** التي تقيس عوامل الشخصية (العصابية, الانبساطية, الانفتاح, المقبولية, الضمير الحي) واستبانة المعلومات الديموغرافية, وتم استخدام معامل الارتباط واختبار "ت" وتحليل التباين المتعدد, فكانت من بين النتائج المتوصل إليها:

- توجد علاقة موجبة بين أساليب التفكير(الحكمي, المحافظ) بينما كانت العلاقة دالة عند مستوى 0.05 مع أسلوب التفكير التنفيذي.

- توجد علاقة موجبة دالة عند مستوى 0.01 بين سمة الضمير الحي وأساليب التفكير (التشريعي, العالمي, الهرمي).

- توجد علاقة موحبة دالة عند مستوى 0.05 مع أساليب التفكير (التنفيذي الحكمي, المتحرر, الخارجي, الملكي).

وفي الأخير خلصت الباحثة بنتيجة مؤداها أن نظريات الشخصية تتبع منها نموذج العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية **(neo-ffi)**، **(Zhang. 2002)**.

❖ **دراسة بيرناردو وآخرون (2002):**

هدفت الدراسة إلى تناول علاقة أساليب التفكير بالتحصيل الدراسي لدى الطلاب الفلبينيين, فكانت العينة قوامها 429 طالب وطالبة من الطلاب الجدد بجامعة Manila طبقت عليهم قائمة أساليب التفكير لسترنبرج, بالإضافة إلى الاعتماد على درجات التحصيل الدراسي لديهم, وباستخدام معاملات الارتباط والتحليل العاملي أظهرت النتائج تمتع أساليب التفكير بدرجة مقبولة من معامل ثبات ألفا انحصرت بين (0.50 للأسلوب الملكي 0.81 لكل من الأسلوب المتحرر والداخلي).

ووجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين أساليب التفكير (التنفيذي, الحكمي المحافظ, الهرمي الفوضوي, الداخلي) والتحصيل الدراسي, كما وتشبعت أساليب التفكير على ثلاثة عوامل: الأول تشبع تشبعا موجبا بأساليب التفكير (التشريعي, المتحرر الداخلي, العالمي, الحكمي)، الثاني تشبع تشبعا موجبا بأساليب التفكير (المحافظ, التنفيذي الملكي, المحلي, الأقلي, الحكمي)، والثالث تشبع تشبعا موجبا بأساليب التفكير (الخارجي الأقلي).

تعقيب على الدراسات السابقة:

ما يلاحظ في مضمون هذه الدراسات أن عدد من الباحثين قد اهتموا بدراسة أساليب التفكير وأخرى اهتمت بدراسة التوافق الدراسي مما يمكن تلخيص أهم الفوائد التي لاحظها الباحث في حيثيات تلك الدراسات والتي لها اتصال بموضوع الدراسة الحالية وهي كالتالي:

❖ التعرف على عدد من أدوات قياس أساليب التفكير والتوافق الدراسي التي تتفق مع أهداف الدراسة الحالية, مما يساعد الباحث على الاعتماد عليها.

- التعرف على أساليب التفكير لدى سترنبرج بشكل أكثر ومدى وجود أثر لها عند استخدامها, مما أعطى للباحث معرفة علمية شاملة لموضوع الدراسة من مختلف جوانبه.

- التعـرف على المنهجيـة المستخدمة في الدراسـات السابقـة والاستفـادة منها في الدراسة الحالية.

- الإطلاع على علاقة أساليب التفكير حسب سترنبرج وبعض المتغيرات الأخرى من خلال بعض الدراسات التي ليس لها علاقة مباشرة بالموضوع والتي لا يمكن مقارنة نتائجها بنتائج الدراسة الحالية, انما قدمت للباحث قاعدة نظرية موّسعة عن موضوع الدراسة.

- إمكانية اعتماد الباحث على بعض نتائج الدراسات التي تناولت تطبيق قائمة بعض أساليب التفكير حسب سترنبرج على فئة العاديين ومقارنتها بنتائج الدراسة الحالية و التي كان تطبيق المقياس السابق على فئة المعاقين بصريا.

- تؤكد الدراسة الحالية والدراسات السابقة اتصالها في متغير واحد وهو أساليب التفكير حسب سترنبرج, ووجود اختلاف في علاقتها ببعض المتغيرات وأيضا اختلاف العينة المطبقة عليها كونها من فئة المكفوفين, مما يتطلب من المهتمين بضرورة تنويع طرائق التدريس, وتعليم المنهاج المدرسـي الـذي يحقـق من خلاله النجاح في مجالات الحياة, والى هنا يمكن تبيان اختلاف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في كونها:

– تعتبر الأولى من نوعها محليا أو جزائريا على الأقل, وذلك حسب علم الباحـث فيما يخص أفراد عينة الدراسة وهم التلاميذ المكفوفين سنة رابعة متوسط, الموجـودين في كل من مراكز (بسكرة – العاصمة – قسنطينة).

– كما أن الدراسة الحالية قد تعتبر من الدراسات الأولى محليا من حيث أنها تناولت موضوع بعض أساليب التفكير عند التلاميذ المكفوفين, وذلك حسب حدود علم الباحث, وان كانت فهي لم تشبع ببحث عميق.

– تناولت بعض الدراسات السابقة التي تم عرضها بعض أساليب التفكير فقط وهذا ما يتفق مع دراستنا الحالية **كدراسة أنجليو** (2001) التي تعد بحثا تقريبا مشابها للدراسة الحالية حيث استعمل أنجليو بعض أساليب التفكير الخاصة بالوظائف فقط, مما أصّل للباحث الاعتماد أيضا على بعض الأساليب دون أخرى والممثلة في مقياس أساليب التفكير المقنن من طرف (**عبد المنعم الدردير وعصام علي الطيب**), الذي يضم "سبعة أساليب تفكير فقط. إضافة إلى هذا توجد دراسة **دراسة زهانج** (2002) التي تناولت بعض أساليب التفكير فقط, مما جعل من الباحث إجراء الدراسة الحالية لإعطائها طابعا محليا يشجع المهتمين في ميدان التربية الاعتماد على نتائجها.

خلاصـــة:

تناول هذا الفصل بالدراسة والتعريف موضوع البحث المدروس, وأهم التنـــاولات البحثية السابقة, كما أن أهمية الموضوع جعلته يحظى بالاهتمام للبحث فيه بعمق ويقتضي المتابعة الأكاديمية, حيث تم التطرق كذلك لطرح الإشـــكالية المتفرعـــة بأســـئلة جزئيـــة وفرضيات, ثم تعريف أهم المفاهيم والمصطلحات المستخدمة إجرائيـــا وتحديـــدها طبقـــا لأهـــداف الدراســـة, ثم تم الإشارة إلى الأهمية التي تكتسيهـــا هذه الدراســـة والهـــدف من إجرائها, والدور التي تضطلع به أهم المتغيرات الواردة فيها.

وإضافة إلى هذا توضيح الباحث لمختلف الدراسات السابقة التي من خلالها أعطته المبادرة لإجراء دراسته, حيث تعطي إضافة إلى مخزون البحث العلمي. وأخيـــرا يمكـــن القـــول أن هذا الفصل يساعد في العرض الأدبي لموضوع الدراسة.

الفصل الثاني

التفكير وأساليبه

تمهيـــد.

1- لمحة تاريخية حول التفكير

2- تعريف التفكير.

3- أدوات التفكير.

4- خصائص التفكير.

5- أنواع التفكير.

6- الاتجاهات المفسرة للتفكير.

7- المداخل التفسيرية لأساليب التفكير.

8- طبيعة نظرية أساليب التفكير لسترنبرج والعوامل المؤثرة فيها.

9- أساليب التفكير لسترنبرج في التعليم والتقويم.

10- أساليب التفكير لسترنبرج في المدرسة.

11- علاقة أساليب التفكير المعلمين وأساليب تفكير التلاميذ.

خلاصة.

تمهيـــد:

لقد طرح المربون والمهتمون بالتفكير وأنماطه ومهاراته المختلفة عـــدة تعريفـــات لهذا المفهوم المهم وللمهارات الكثيرة المنبثقة عنه، حيث يصعب استيعابها أو تعلمها، دون إدراك المعنى الحقيقي للتعريفات المتعلقة بها وفهم ما تقصده تماما قبل أن يتم البناء عليها من حيث أهمية تدريس التفكير ومهاراته المتنوعة والأهداف التربوية المنشودة التي تسعى لتحقيقها، ومجالات تطبيقها في المنهاج الدراسي، أو في الحياة اليوميـــة إذ أن اســـتخدام التفكير وبدرجة خاصة أساليبه يعطينا أكثر اهتمام للبحث فيه ومعرفة الخلفية المعرفية له وحتى يتم ذلك كلـــه تم طرح التعريفات المتعددة للتفكير أولا ولأساليبه وخصائص هـــذه الأساليب المتنوعة. وبتبيان مختلف النظريات التي عالجتها.

1- لمحـــة تاريخيـــة:

بالرغم من أن فكرة تأثير أسلوب التفكير في حياتنا الشخصية فهي فكرة قد تبلورت على نحو واضح في السنوات الأخيرة. إلا أن لها جذورا تاريخيـــة ممتـــدة، فقـــد تنبـــه المفكرون والفلاسفة منذ القديم إلى أن الطريقة التي ندرك بها الأشياء هي الوسيلة التـــي نفهم من خلالها أن هذه الأشياء المختلفة لها أثر على مختلف القدرات العقلية خاصة منها قدرتنا على التفكير، وليس من شك أن لكل فرد أسلوبه الخاص في التفكير, والذي يتـــأثر بنمط تنشئته ودافعيته وقدراته، ومستواه التعليمي وغيرها من السمات.

ومن خلال سردنا لمختلف الحركات التاريخية نجد المدرسة الفلسفية التـــي يطلـــق عليها باسم "الرواقية" بقولهم «أن الناس لا يضطربون من الأشياء، ولكن من الآراء التـــي يحملونها عنها» (**إبراهيم عبد الستار: 1998، ص 164**).

وفي هذا الصدد أيضا يقول الإمبراطور "**ماركوس أورليوس**" «إن حياتنا من صنع أفكارنا، فإذا نحن ساورتنا أفكار سعيدة كنا سعداء وإذا تمتلكنا أفكار شقية غدونا أشـــقياء وإذا غامرتنا أفكار مزعجة تحولنا خائفين جبناء، وإذا تغلبـــت علينـــا هـــواجس الســـقم والمرض فالأغلب أن نبيت مرضى سقماء وهكذا» (**محمد الغزالي: 1986، ص 106**).

كما نجد أيضا أن كثيرا من الكتابات الإسلامية لها إشارات مباشـــرة تـــدعو إلـــى الإيمان والسعي لإزالة الأسباب الجالبة للهموم، إذ يقول أحد الفقهاء «... وأعلم أن حياتك تبع لأفكارك، فإن كانت أفكارا فيما يعود علينا بالمنفعة في الدين أو الدنيا فحياتـــك طيبـــة سعيدة وإلا فالأمر بالعكس» (**السعدي عبد الرحمان: 1996**).

أما من جانب المفكرين الغربيين الحديثين فنجدهم قد كشفوا بوضوح عن أســـرار العلاقة بين أساليب التفكير والموافق الدراسي ملؤ للفجوات كون المعلومات غيـــر كافيـــة لحل المشكلات وأكد "سترنبرج" و"جريجورنكو" على دور التفكير في معالجة المعلومـــات والتمثيليات العقلية، أما "**جاكسون**" فلقد أكد على أهمية التفكير كعنصـــر يحقـــق التوافـــق بأنواعه.

2- تعريف التفكير:

لعل الحركة التي يقوم بها الإنسان ما هي إلا ترجمة لما يفكر فيه، لذا فتوافقه وعدم توافقه يعبر عن قلقه الداخلي إزاء مدركاته سواء كان عميقا أو سطحيا تجاه مشاكله، إذن فالتفكير من خلاله يستطيع الفرد أن يعالج جميع الأحداث الماضية والحاضرة وربما التنبؤ بالأحداث المستقبلية فيشير "**شاكر قنديل**" إلى أن التفكير هو نظام معرفي يقوم على استخدام الرموز التي تعكس العمليات العقلية الداخلية إما بالتعبير المباشر عنها بالرمز أو أشكالا أخرى تظهر في السلوك العام للفرد.

وإلى هنا نجد انه قد تباينت وجهات النظر بين العلماء والتربويين حيث قدموا تعريفات مختلفة استنادا إلى اتجاهات نظرية متعددة، مما يجعلنا الآن نطرح مجمل التعريفات حسب كل عالم وحسب التسلسل التاريخي التالي: **(عدنان يوسف العتوم وآخرون: 2007، ص 18).**

أ- تعريف ديبونو1985: يرى "أن التفكير هو العملية التي من خلالها يمارس الذكاء نشاطه على الخبرة، أي أنه يتضمن القدرة على استخدام الذكاء الموروث وإخراجه إلى أرض الواقع" **(عدنان يوسف العتوم وآخرون: 2007، ص 18).**

ب- تعريف كوستا 1985: "هو المعالجة العقلية للمدخلات الحسية بهدف تشكيل الأفكار، من اجل إدراك المثيرات الحسية والحكم عليها" **(عدنان يوسف العتوم وآخرون 2007، ص 18).**

ج- تعريف باريل 1991: يعرف التفكير بمعناه البسيط "على أنه يمثل سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عند تعرضه لمثير ما، بعد استقباله عن طريق إحدى الحواس الخمس" **(عدنان يوسف العتوم وآخرون: 2007، ص 18).**

د- **تعريف قطامي 2001:** "التفكير عملية ذهنية يتطور فيها المتعلم من خلال عمليات التفاعل الذهني بين الفرد وما يكتسبه من خبرات، بهدف تطوير الأبنية المعرفية والوصول على افتراضات وتوقعات جديدة" (**عدنان يوسف المعتوم وآخرون: 2007 ص 18**).

ه- **تعريف فتحي جروان 2002:** "التفكير عملية تقوم بمعالجة عقلية للمدخلات الحسية والمعلومات المسترجعة لتكوين الأفكار أو معرفة استدلالاتها أو الحكم عليها، وهي عملية غير مفهومة تماما تتضمن الإدراك والخبرة السابقة والحدس وعن طريقها تكتسب الخبرة معنى".(**عدنان يوسف العتوم وآخرون: 2007، ص 19**).

و- **موسوعة علم النفس التربوي:** يعتبر التفكير "نشاطا ذهنيا يتضمن سيلا من الأفكار تبعثه وتثيره مشكلة أو مسألة تحتاج إلى حل، فهو لا يحدث إلا اذا سبقته مشكلة تتحدى عقل الفرد فالتفكير مفهوم افتراضي يتضمن سيلا غير منظم من الأفكار والصور والذكريات العالقة في الذهن" (**محمود طافش: 2004، ص30**).

وتؤكد التعريفات السابقة تعقد مفهوم التفكير وتعدد أبعاده وتشابكها، مما يعكس تعقد العقل البشري في عملياته، ومع ذلك يمكن القول أن التفكير هو نشاط معرفي يرتبط بالمشاكل والمواقف المحيطة بالفرد وبقدرته على تحليل المعلومات التي يتلقاها عبر الحواس، مستعينا بحصيلة من المعارف السابقة، فهو يقوم بإعطاء المثيرات الحسية البيئية معنى ودلالة تساعد الفرد على التكيف والتلاؤم مع المحيط الخارجي، كما هو موضح في الشكل:

الحـــواس

الظروف البيئة المحيطة بالفرد

تشكيل التفكير

الخبرات السابقة

شكل رقم (01): يوضح علاقة التفكير بالبيئة والفرد

3- أدوات التفكير:

3-1- المفاهيم:

المفهوم عبارة عن معنى عام أو (مجــرد) يتضمن تجميــع أو تصنيــف شيئــين أو حدثين معا وعزلهما عن باقي الأشـــياء علـــى أســـاس بعـــض الملامـــح المشـــتركة والخصائص المميزة لهما، ويميل الباحثـــون إلى اشتـــراط أن يتصف المفهـــوم بتجميـــع أكثر من شيء، أي أن أي شيء يمكن التفكير فيـــه له معنى، ويتميـــز عن غيـــره أو أي معرفـــة لا تدرك مباشرة بالحواس، وإنما هي نتيجة لمعالجـــة الانطباعـــات الحسيـــــة ويلجـــأ الإنســـان إلى الإستراتيجية العقلية المتمثلـــة في تكوين المفاهيـــم لأن العالم حولنا زاخر بالأشيـــاء، حيث لا يستطيـــع أن يستجيب إلى كل هذه الأشيـــاء فـــي آن واحـــــد ومن خـــلال هذا يقـــول "**هونســـن 1968**" "**لكي نفكر ونتواصل مع الآخرين عن الأشياء والأنشطة والخصائص الفيزيقية والحالات العقلية التي تجابهنا في حياتنا اليومية فإننـــا نتعلم أن نبسط ونفضي على عالمنا عن طريق تجميع هذه الأحداث والأشياء والأنشطـــة في فئـــات عمرية تسمى "المفاهيم" (عبد الحليم محمود السيد وآخرون: 1988، ص 384) (محمد عثمان النجاتي: 1984، ص 259).**

3-2- اللغـــة:

تعد اللغة وسيلة للتخاطب وأداة للتفكير، أو هي سيكولوجية تلك الأنساق أو الـــنظم الاصطلاحيـــة التي تشتمل على مجموعة من الرموز المعرفية التي تمكن الإنســـان مـــن التعبير عن خبراته ومعارفه، وفي السياق الأج تعد اللغة وسيلة للتخاطب التبـــادلي بـــين الأفراد وفي المجتمع الواحد من خلال تعبيرات منطوقة أو مكتوبة، ويجب أن نفرق بـــين المفهوم والرمز اللغوي أي الكلمة التي ارتبطت بهذا المفهوم وأصبحت تدل عليـــه، فقـــد بينت الدراسات أن الحيوان يستطيع أن يكون المفهوم – عند الشـــامبانزي – فهـــو مـــثلا يستطيع أن يتعلم أن يستجيب فقط لشكل المثلث ولكنه لا يستطيع أن يتعلم (الكلمـــة) التـــي ترمز للمثلث، والأطفال الصغار قبل تعلمهم اللغة يشبهون الحيـــوان مـــن حيـــث أنهـــم يستطيعون أن يكونوا بعض المفاهيم والعلاقات بالرغم من عدم استخدامهم اللغة.

– وعندما يبدأ الطفل في تعلم اللغة فإنه يتعلم كلمات ترمز إلى مفاهيم، ويستطيع حينئذ أن يتناول المفاهيم في تفكيره بطريقة رمزية، أي باستخدام الكلمات التي ترمز إليها، كما أن اللغة تساعد الطفل على تعلم مفاهيم جديدة كأداة من أدوات التفكير (**عبد الحليم محمود السيد وآخرون: 1988، ص 385**).

3-3- الصورة الذهنية:

هي تلك الرموز العقلية التي تستحضر بها صور الأشياء حينما يفكر في موضوع ما، فإننا حينها نفكر في الطعام أو الشراب والأدوات الأخرى التي ستحملها معك تستحضر صور هذه الأشياء في ذهنك.

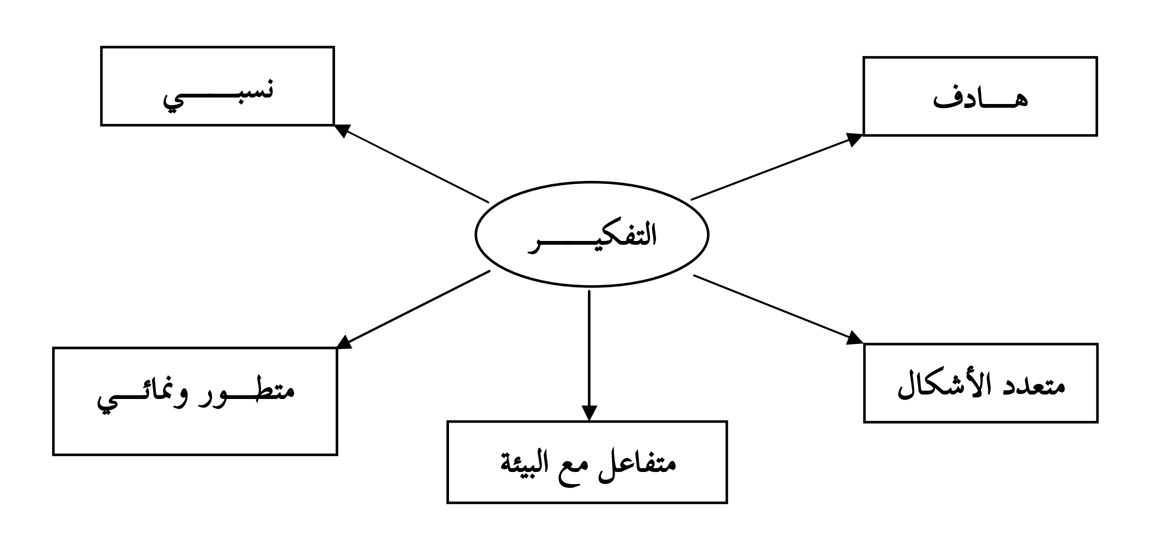
ويستخدم الإنسان في تفكيره صورا ذهنية من جميع الكيفيات الحسية المختلفة (بصرية – سمعية – شمية – ذوقية – حركية) غير أن معظم الأشخاص يستخدمون الصور البصرية بكثرة، كما أن هاته الصور الذهنية تختلف أيضا في قوتها ووضوحها ففي بعض الحالات تكون واضحة جدا ودقيقة التفاصيل كأنما يدرك الإنسان الأشياء في الواقع وفي الأحيان الأخرى تكون ضعيفة مطموسة التفاصيل، وبالرغم من أننا نستخدم الصورة الذهنية بكثرة إلا أنها تعتبر كخطوات تمهيدية في عملية التفكير، حيث يعتقد أغلب علماء النفس المعرفي على أن هناك شكلا أكثر تجريدا ورمزية في التفكير يتضمن استخدامنا للمفاهيم (**عبد الحليم محمود السيد وآخرون: 1988، ص 387**).

4- خصائص التفكير:

أشارت العديد من الدراسات التي اهتمت بالتفكير كعملية معرفية إلى أنه يتميز بخصائص يمكن إجمالها على النحو التالي حسب (**جروان فتحي: 1999، ص 36**).

- التفكير سلوك متطور ونهائي يختلف في درجته ومستوياته من مرحلة عمرية إلى أخرى، فعليه أن التفكير سلوك تطوري يتغير كيفا وكما لنمو الفرد وتراكم خبراته.

- التفكير سلوك هادف، فهو لا يحدث في فراغ أو بلا هــدف وإنما يحـــدث في مواقف معينة.
- التفكير يأخذ أشكالا أو أنماطا عديدة كالتفكير الإبــداعي والناقــد والمجــرد والمنطقي وغيرها.
- التفكير الفعال هو التفكير الذي يوصل إلى أفضــل المعــاني والمعلومــات الممكن استخلاصها.
- التفكير مفهوم نسبي فلا يعقل للفــرد ما أن يصــل على درجــة الكمـــال في التفكير أو أن يحقق ويمارس جميع أنماط التفكير.
- يحدث التفكير بأشكال وأنماط مختلفة (لفظية والتي يعتمد عليهــا المكفــوفين إضافة إلى اللمــس والسمــع بشكــل أكثر، رمزية – كميــة – منطقيــة – مكانية – شكلية).



شكل رقم (02): يمثل خصائص التفكير

– وإضافة على هذه الخصائص توجد بعضها تتمثل حسب: (**عبد المجيد نشـــواتي 2002، ص 451**).

- يعتبر التفكير الداخلي من نتائج السلوك حيث لا يمكن ملاحظته وقياسه على نحو مباشر كما هو الأمر للسلوك الحركي أو اللفظي ولكن يتسنى لنا أن نستشف نتائج تفكيرهم أثناء انهماكهم في حل مشكلة ما.
- لا يكون التفكير جزئيا وإنما هو عمل يتطلب معطيات كاملة للموقف وهذا ما يقتضي الوعي بالقضايا المتاحة وتحديد الأهداف من التفكير والوضع اللازم للتتابع الذي يجري عليه الموقف الواحد (**حسين طه ياسين: 1990 ص 223**).

ويمكن القول أن التفكير يعين الإنسان على التنبؤ بالمستقبل والاستعداد له، كما أنه يميزه على الحيوان لكونه قادر على تصور الغاية من سلوكه وتخيل الوسائل وابتكار الحيل التي تجعل منه أكثر توافقا وفي كل المجالات.

5- أنواع التفكير:

هناك تصنيفات كثيرة للتفكير فبعض العلماء اعتمد في تصنيفه على نوعين: التفكير الحسي- العملي -المجرد - النظري، وبعضهم الآخر مثل "**بياجيه**" صنف أنواع التفكير في ضوء مراحل نمو خاصة: حسي حركي- حدسي (ما قبل العمليات غير الملموسة العمليات الشكلية) كما ذكر "**ألكونين**" أنواعا أخرى: حسي حركي- حسي صوري - نظري مجرد كما ذكر "محمود غانم" أنواعا أخرى كالتفكير الابتكاري - المجرد - المنطقي - الذاتي - النقدي - حل المشكلات.

ومن خلال هذه التصنيفات العديدة حاولنا قدر الإمكان الخروج بتصنيف له القدرة على التوفيق في الاختلاف القائم فوجدنا أن **بشير معمرية 1999** أورد أنواع التفكير وفق تقسيم يحقق قدرا كبيرا من الوسطية:

5-1-من حيث الموضوع:

أ- **التفكير الحسي:** ويمارسه الشخص حين يتعامل مع مشكلات ذات طابع حسي ملموس، بحيث تكون عناصر المشكلة حاضرة بعينها ويتعامل معها مباشرة مثل: بناء الطفل منزلا بالمكعبات.

ب- **التفكير التجريدي** Abstract thinking: ويمارس مع قضايا نظرية لا تحضر إلا رموزها مثل: التفكير في ظاهرة الانحراف أو تدني مستوى التعليم أو بعض القضايا الاج والاقتصادية.

5-2-من حيث الاتجاه:

أ- **التفكير الواقعي:** ويرتبط بمشكلات الواقع المعاش، يحدد فيه عادة طبيعة المشكلة وحدودها والهدف المراد الوصول إليه وبالطريقة التي سنتبع لحل المشكلة وفي الأخير إظهار نتيجة هذا التفكير للآخرين بصورة موضوعية.

ب- **التفكير الخيالي:** وهذا التفكير عندما يطلق الفرد العنان لخواطره وخياله دون هدف فيسرح في أفكاره ودون قيود أو حدود، والتفكير الخيالي قد يكون عملية استحضار للأحداث السابقة وقد يكون توقعا للأحداث المستقبلية وقد يكون تخيلا وهميا يحفز الفرد أهواءه وميوله.

5-3-من حيث النوع:

أ- **التفكير الاستدلالي:** فالاستدلال يعني إقامة الدليل على وجود ظاهرة معينة وذلك بإتباع خطوات التفكير الاستدلالي كعملية عقلية تبدأ بتحديد المشكلة وجمع الأدلة عليها ثم فحص هذه الأدلة والوصول إلى إيضاحها.

ب- **التفكير الحدسي:** تستخدم كلمة حدس على إدراك موقف أو شيء فجأة أي بمعنى الفكرة الواضحة التي تطرأ فجأة على الشعور، وكثيرا ما يحدث هذا عندما يكون الفرد لا يفكر في الموضوع.

5-4-من حيث الإنتاج:

أ- التفكير التقريري أو الالتقائي: ويتم في هذا النوع البحث عن حل وإجابة واحدة عن كل سؤال حيث يكون على الفرد الوصول إلى الحل الصحيح وهو الحل الوحيد في نفس الوقت مثل: 2+2=4 أي لا يكون الفرد مطالبا بالإتيان بأفكار فيها ابتكار أو تجديد أو طريقة حل أخرى بل يذكر الحل المتعارف عليه وهذا النوع من التفكير هو ما تقيسه اختبارات الذكاء المعروفة.

ب- التفكير التعبيري أو الافتراضي: هذا النوع من التفكير هو نشاط عقلي يتغير ويتميز بالبحث والانطلاق بحرية في الاتجاهات المتعددة بحثا عن الحلول والإجابات للمشكلة الواحدة والسؤال الواحد وهذا النوع من التفكير هو الذي يميز كل نشاط يتصف بالابتكار والإبداع والتجديد والابتعاد التبعية والتقليد. **(رقاقدة مسعودة: 2007، ص 55، 56).**

6- الاتجاهات المفسرة للتفكير: وهنا سوف نلخص هذه الاتجاهات حسب عصام علي الطيب

6-1- الاتجاه الارتباطي:

ذكر هذا الاتجاه أنه لا تفكير بدون صورة ذهنية إلا أن جامعة "بنزريورخ" الألمانية قد أخضعت هذا المبدأ للدراسة ونقدته على أساس أننا أحيانا نفكر بدون حاجة إلى الصورة الذهنية. **(رقاقدة مسعودة: 2007، ص 53).**

6-2- الاتجاه السلوكي:

يفسر هذا الاتجاه التفكير تفسيرا موضوعيا معتمدا على العلاقة القائمة بين المثير والاستجابة، فكل سلوك يمكن تفسيره على أساس العلاقة بين مثير واستجابة إلا أن التفكير لا يبدي فالعلاقة السابقة واضحة كأي مظهر سلوكي، لذلك لجأ السلوكيون إلى افتراض متغيرات وسطية بين المثير والاستجابة يمكن توضيحها بالرموز التالية: **S ⋗ R⋗ S⋗ R**

فالمثير S ينبه أعضاء الاستقبال التي تستثير عمليات رمزية ذات طبيعة عصبية.

6-3- الاتجاه الفيزيولوجي:

أ- الاتجاه الأول: يرى أصحاب هذا الاتجاه أن التفكير يتمركز في العقل ويعتبر "واطسون" من أنصار هذا الاتجاه، إذ يرى أن التفكير هو حديث صامت بين الفرد ونفسه ويكون عادة حديثا مختصرا ومكثفا. وإذا كان الأطفال وبعض الراشدين يفكرون باستخدام الصوت العالي المسموح فإن العمليات اللغوية تكون كامنة وداخلية وتظل أساسا للتفكير.

ب- الاتجاه الثاني: حيث يرى أنصاره أن التفكير محله العقل وأبدوا رأيهم بعد أبحاث كثيرة ويشير "**عبد العزيز الدريني**" **1985** على انه بالرغم من إجراء محاولات متعددة لتحديد الأسس الفيزيولوجية للتفكير إلا أنه لم يستطع علماء النيوروفيزيولوجيا التوصل إلى وضع نظرية دقيقة وشاملة عن العمليات التي تحدث في العقل أو التفكير. ولعل ذلك يرجع إلى تعقد حساسية هذه العمليات (**رقاقدة مسعودة: 2007، ص 52**).

6-4- اتجاه معالجة المعلومات:

إن العديد من المهتمين بالتفكير، يحاولون النظر إلى الإنسان على أنه يعمل كالحاسوب من حيث تكوين المعلومات ومعالجتها، وبلغة أخرى يشترك الحاسوب والإنسان بوجود مدخلات وعمليات خلال العالم الخارجي، ويؤكد "**سولسو**" **1988** أن اتجاه معالجة المعلومات يفترض أن التفكير يحدث نتيجة سلسلة من العمليات المعرفية للمعلومات الحسية القادمة من البيئة الخارجية كالكشف عن المثيرات والتعرف عليها ثم اختيار الاستجابة المناسبة، إضافة إلى هذا قد نرى أيضا أن أصحاب هذا الاتجاه طوروا كثيرا من اهتماماتهم وذلك بوضع حواسيب خاصة يشتغل عليها فئة المكفوفين حيث لفت شيئا من الرواج في وسطهم، حيث أصبح للكفيف القدرة للاستفادة من مختلف القدرات العقلية خاصة التفكير بالرغم من نقص حاسة البصر (**رقاقدة مسعودة: 2007 ص 51**) (**Atherton. J. S, 2002, p 74**).

6-5- اتجاه نظرية فيجو تسكي:

يعتقد هذا العالم أن هناك تطورا من الأشكال الدنيا إلى الأشكال العليا من التفكير خلال عملية النمو ولذلك يكون هناك انتقال للتحكم من البيئة إلى الفرد، ففي أي عملية عقلية بهدف شيء ما بشكل واع. ويؤكد فيجو تسكي أن التفكير له أصل اجتماعي حيث ينمو مع التطور النفسي الاج. لذلك فإن أفضل أشكال(**رقاقدة مسعودة: 2007، ص 54**). ومن خلال هذه الاتجاهات يمكن فهم أساليب التفكير وما هو سائد لدى التلاميذ أي أن أسلوب التفكير للتلميذ أو الفرد يتمثل في الطريقة التي يستقبل بها المعرفة والخبرات والمعلومات التي تسجل في مخزونه ورصيده المعرفي.وبالتالي فهو يسترجعها بطريقته في التعبير إما بوسيلة حسية مادية أو شبه صورية أو رمزية.

كما أن اختلاف أساليب التفكير التي يستخدمها التلميذ أو الفرد لها عدة مبررات والتي منها:

- يختلف التلاميذ في الأشياء التي ينتبهون إليها.
- تختلف أنشطة الخلايا العصبية وعددها لدى الأفراد.
- تختلف الاهتمامات التي تتطلب المعالجة الذهنية.
- اختلاف ظروف التنشئة التي يتعرض الطفل لما يطور اتجاهات تفكيرية مختلفة.
- اختلاف الأهداف والخبرات يتطلب استخدام أساليب تفكير مختلفة.
- تختلف قدرات الأفراد اختلافا تجعلهم يطورون أنماط وأساليب تفكيرهم (**رقاقدة مسعودة: 2007، ص 38**).

التفكير الإنساني تمَرَر من جيل إلى جيل آخر من خلال التفاعلات الداخلية بين الأشخاص الأكثر كفاءة مثل الآباء والمدرسين، والأشخاص الأقل كفاءة مثل الأطفال **(Smith, 1989, p).**

7- المداخل التفسيرية لأساليب التفكير:

وهنا يطرح الدردير ومحمود (2004) نقلا عن جريجوررينكو وسترنبرج ثلاثة مداخل لتفسير أساليب التفكير هي:

7-1- المدخل المتمركز على المعرفة:

في هذا الإطار ظهرت الأساليب المعرفية **Cognitive Styles** وهي تشبه القدرات العقلية لأنه يتم قياسها من خلال اختبارات تسمى (اختبارات السرعة) وما يميزها عن الذكاء والقدرات العقلية أنها ثنائية القطب، وهذه الاختبارات تقيس الفروق الفردية في المعرفة والإدراك، ومن النظريات التي تتبنى هذا المدخل نظرية "**كاجان Kagan**" عام 1976 التي تقيس الفروق الفردية بين الأفراد المندفعين والمترويين، وتوجد نظرية "**ويتكن Witkin**" **عام 1978** التي تقيس الفروق الفردية بين الأفراد المستقلين والمعتمدين على المجال الإدراكي. **(عبد المنعم الدردير: 2004).**

7-2- المدخل المتمركز على الشخصية:

وظهرت في هذا الإطار سمات الشخصية Personality Traits التي يتم قياسها باختبارات الأداء المميز (اختبارات القدرة)، وهنا تعتبر الأساليب جزءا من الشخصية فظهرت نظرية "مايرز Myres" عام 1980 التي ربطت بين التفكير والشخصية في ضوء نظرية "يونج" للأنماط النفسية، وأظهرت ستة عشر أسلوبا يتم قياسها من خلال مؤشر النمط لمايرز Briggs Type Indicator وقد تم قياس هذه الأساليب في البيئة العربية بمقياس الأساليب المزاجية Tempéramental Styles الذي قننه عبد الهادي السيد عبده. **(عبد المنعم الدردير: 2004).**

أما نظرية "**هولاند** Holland" **عام 1973** فأظهرت ستة أساليب في الشخصية (واقعي فني, اجتماعي مبادر، تقليدي، استقصائي).

7-3- المدخل المتمركز على النشاط:

ركز هذا المدخل على مفهوم أساليب التفكير كمتغيرات وسيطة لأشكال مختلفة من الأنشطة، تظهر من خلال جوانب المعرفة والشخصية، وظهرت في هذا الإطار أساليب التعلم وأساليب التدريس "نموذج كولب Kolp"، نموذج "دن ودن Dunn And Dunn " نموذج "رينزولي وسميث Renzulli And Smith"

- وتحت هذا المدخل بحث سترنبرج في المنطقة المحايدة بين المعرفة والشخصية (المدخلين السابقين) فظهرت نظريته التي تعتبر من أحدث النظريات الموجودة في مجال علم النفس، ففي عام **1988** ظهر اسم النظرية في العنوان الرئيسي لبحثه المنشور: Thinking Styles Theory Or Mental Self. Government Athery وهذه الأخيرة تم تسميتها وتأكيدها عام **1990**. ثم في عام **1997** نشر كتابا بعنوان "أساليب التفكير" بلور فيه نظريته وتُرجم اسمها إلى "نظرية التحكم العقلي الذاتي" (**سترنبرج ترجمة يوسف خضر: 2004 ص 68**). وهنا قد تفضل الباحث استخدام مسمى نظرية أساليب التفكير.

- ويعتبر سترنبرج أن أساليب التفكير هي الطرق والمفاتيح لفهم أداء الطلاب فأسلوب التفكير يدل على الطريقة المفضلة في التفكير عند أداء الأعمال، وهو ليس قدرة إنما هو تفضيل لاستخدام القدرات، وهذا ما سيفيد بحثنا مع استخدام أو تطبيق مقياس سترنبرج لأساليب التفكير على فئة من التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة وبدرجة أخص هم التلاميذ المكفوفين حيث سنعرف أي أسلوب تفكير شائع يكون مؤثرا في توافق الكفيف دراسيا وكذلك بشكل آخر إثبات وجود علاقة بين أساليب التفكير بالتوافق الدراسي لديهم.

7-4- مدخل نظرية أساليب التفكير عند سترنبرج:

7-4-1- تعريف نمط أو أسلوب التفكـــير:

يعرف نمط التفكير أو الأسلوب بأنه مجموعــة من الأداءات التي تميــز الفـــرد والتي تعتبر دليلا على كيفية استغلاله للخبرات التي يمر بهـا فـي مخزونـه المعرفـي ويستعملها للتكيف مع البيئة المحيطة به ويرى "**بارون**": أن نمط التفكير هو الطريقة التي يتعامــل بها الفرد مع المعلومات من حوله فيما يحقق أهدافه وهو يتأثر بسمــات الفــرد الشخصية إن تفكير الفرد يتضمن الأسلوب الذي يعالج به المعلومات والمعــارف التــي يكتسبها أثناء تفاعله مع الخبرات، وأساليب الأفراد قضية مختلف فيها، حيث يرى بعــض الباحثين أن أسلوب التفكير للمتعلم يتــم تطويــره من خلال الاشتراطات التي يواجههـا الفرد في البيئة المحلية، حيث تصبح لديه اشتراطات محفوظة يستدعها عندما يواجه هــذه المثيرات. (**رقاقدة: 2007، ص 37**).

أما "**سكنر**" يرى: أن أسلــوب التفكير هو ما تم تعلمه من أجل فهم البيئة المحيطة به، وخاصـــة أن كل من يحيط به الفرد يمكن التحكم به، لذلك فأن أسلوب التفكير هو أداة يسيطر بها الفرد من أجل التحكم في عناصر البيئة المحيطة به، خاصة أن سكنر يــؤمن بان كل شيء يمكن تعلمه، وبذلك يكون أسلوب التفكير لديه متعلمـا (**قطامـــي يوســف 2000، ص 339**) (**رقاقدة: 2007، ص 37**).

أما موقف النظرية المعرفية فإنه يختلف عما ذهب إليه السلوكيون حيث يـــرون: أن أسلوب التفكير محكوم بعوامل نمائية، ولا يمكن تسريعه وإنما المرحلة النمائيــة هــي التي تحدد أسلوب تفكير الفرد في هذه المرحلة، لذلك يكون تفكير الفــرد حســيا حركيـا ويكون عمليا ماديا، ويكون مجردا.

– بينما يعرف سترنبرج 1994 أسلــوب التفكير بأنه طريقــة الفــرد المفضلـــة في التفكير عند أداء الأعمال وهو ليس قدرة. وإنما هو تفضيل لاستخدام القدرات ويقــع بين الشخصية والقدرات. (**سترنبرج ترجمة يوسف خضر: ص 38**).

– وتعرفها أيضـــا "**صفاء الأعسر** 2000 أساليب التفكير" بأنها تشير على الطـــرق المميزة والسائدة في التعامل مع المعطيات المطروحة في الواقع".

– كما يعرفها "**هاريسون وبرامسون**" 1986 أساليب التفكير" بأنها الاســـتراتيجيات الفكرية التي يعتاد الفرد التعامل بها مع المعلومات المتاحة له أو الانتقـــال مـــن الحالـــة الراهنة إلى الحالة التالية" (**عبد المنعم الدردير: 2004، ج2، ص 25**).

7-4-2- أبعاد ومبادئ نظرية أساليب التفكير عند سترنبرج:

تحدد هذه النظرية ثلاثة عشر أسلوبا للتفكير تندرج تحت خمســـة أبعـــاد رئيســـية مستوحاة من نظام حكم الشعوب وهي: الوظيفة، الشكل، المستوى المجال، النزعة.

فالبعد الأول لأي حكومة هو: البعد الوظيفي وينحصر في ثلاث وظائف رئيســـية هي: الوظيفة التشريعية، التنفيذية، القضائية. فالفرع التنفيذي ينفذ المبادرات والقوانين التي يسنها الفرع التشريعي، والفرع القضائي يقيم صـــحة تنفيـــذ القـــوانين، ويحـــدد وجـــود الانتهاكات؛ وهكذا بالنسبة لباقي الأبعاد.

إذ ننحو في طرق تفكيرنا العقلية إلى أن نتخذ نفس أساليب الحكومات وأبعادهـــا. وفيما يلي سنبين هنا أهم مبادئ نظرية سترنبرج:

- الأساليب هي تفضيلات في استخدام القدرات نفسها.
- التنسيق بين الأساليب يؤدي إلى توافق أكبر بين مجموعة أجزاءهـــا أي أن الأساليب مهمة لنوعية العمل الذي يختاره الفرد.
- الأفراد يكونون لديهم "بروفيل" في الأساليب وليس أسلوبا واحدا فقط حيـــث يميل الفـــرد إلى أسلوب واحد داخل كل فئة إج أو مدرسية ...الخ.
- الأساليب متغيرات نوعية عبر المهام والمواقف.
- الناس يتباينون في قوة تفضيلهم للأساليب وفي مرونتهم الأسلوبية.

- الأساليب يمكن أن تكتسب من خلال التطبيع الإج وتختلف باختلاف الحياة.
- يمكن أن تكون الأساليب جيدة في وقت محدد وقد تكون العكس حيث أنها تتأثر بالمواقف ومختلف الاستعدادات الشخصية وهذا ما نجده صريحا عند فئة المعاقين خاصة الفئة المتناولة في الدراسة فئة المكفوفين حيث أثناء استخدام أسلوب تفكير معين من طرف الكفيف بصورة إرادية قد لا يحصل معه التكيف في موقف ما.

7-4-3- أساليب التفكير:

وهنا نتطرق إلى مختلف أساليب التفكير وفق كل بعد وهذا ما جاء به سترنبرج 2004.

7-4-3-1- البعد الأول حسب الوظائف:

ويندرج تحته ثلاثة أساليب هي:

أ- الأسلوب التشريعي Legislative Style:

يتميز الأفراد الذين يكون لديهم هذا الأسلوب من التفكير بالابتكار والتجديد والتصميم والتخطيط لحل المشكلات، ويميلون لبناء النظام والمحتوى لكيفية حل المشكلة ويعملون على تصميم المشروعات والإنجازات، وابتكار نظم تربوية وتجارية جديدة يفضلون بعض المهن: ككاتب، فنان، مهندس معماري صانع سياسة... الخ.

ب- الأسلوب التنفيذي Executive Style:

يميز الأفراد الذين يفضلون إتباع التعليمات والقوانين المحددة لهم يفعلون ما يطلب منهم، يفضلون المشكلات المنظمة، يميلون إلى ملء الثغرات داخل النظم الموجودة، يتميزون بالواقعية والموضوعية في معالجتهم للمشكلات، يميلون للتفكير بالمحسوسات – وهذا ما نجده بنسبة عند ضعيفي البصر –.

ويفضلون أيضا الأنواع التنفيذية في المهن في ضوء القواعد التي وضعها لهم الآخرون، ويكونون مثلا: محامون، رجل دين، مدراء... الخ.

ج- الأسلوب الحكمي (القضائي) Judicial Style:

يميز الأفراد الذين يميلون إلى الحكم على الآخرين، تقييم القواعد والإجراءات والأنظمة الموجودة ولديهم القدرة على التخيل والابتكار يفضلون بعض المهن: قاضي ناقد، ضابط أمن، مرشد... الخ.

7-4-3-2- البعد الثاني حسب الأشكال Forms:

ويندرج تحته أربعة أساليب هي:

أ- الأسلوب الملكي Monarchic Style:

يميز الأفراد الذين يميلون إلى أن يروا الأشياء من خلال توجهاتهم وحاجاتهم يندفعون نحو هدف واحد كل مرة، يعتقدون أن الغاية تبرر الوسيلة، تمثيلهم للمشكلات يكون مبسطا إلى حد التشويه، غير واعين نسبيا بأنفسهم ويفقدون التبصر بأولويات الآخرين، يفضلون: الرسم، التاريخ، يميلون إلى تحقيق هدف أو حاجة واحدة معظم الوقت.

ب- الأسلوب الهرمي Hierarchic Style :

يميز الأفراد الذين يميلون على عمل أشياء كثيرة في المرة الواحدة، يأخذون بمبدأ المعالجة المتوازنة للمشكلات، يبحثون عن التعقيد، متسامحين ومرينين نسبيا، لديهم إدراك جيد للأولويات، فيضعون الأهداف في صورة هرمية حسب أهميتها، يتميزون بالواقعية والمنطقية في حل المشكلات.

ج- الأسلوب الأقلي Oligarchic Style:

يميز الأفراد الذين يفضلون تحقيق أهداف كثيرة في المرة الواحدة، لكن ليس لديهم إدراك جيد للأولويات، كما أنهم لديهم العديد من الأهداف والتي قد تكون متناقضة لكنهم يدركونها على أنها متساوية الأهمية مما يسبب لهم التوتر، يكونون واعين بأنفسهم متسامحون ومرنون، ونجد أن سمات الأقلي تشبه الهرمي لكنها تختلف في أن الأخير يدرك أولوياته وهذا الفرق هو أساس الاختلاف.

د- الأسلوب الفوضوي Anarchic Style:

يميز الأفراد الذين يأخذون بمبدأ العشوائية في معالجة المشكلات، يصعب تحديد الدوافع وراء سلوكهم أهدافهم غير واضحة يتميزون بالبساطة، إلا أنهم غير واعين بأنفسهم وغير متسامحين، يكرهون الأنظمة يقومون بعمل الأشياء ولا يستطيعون تكملتها لأنهم مشوشون في وضع الأولويات.

7-4-3-3- البعد الثالث حسب المستويات Levels:

ويندرج تحته أسلوبان هما:

أ- الأسلوب الكلي (العالمي) Globale Style:

يميز الأفراد الذين يدركون الصورة العامة للموقف، لا يميلون إلى التفاصيل ويتجاهلونها. يفضلون العمل مع القضايا الكبيرة والمجردة نسبيا أحيانا يسترسلون في التفكير ويفضلون التعامل مع المواقف الغامضة لا يميلون إلى النمطية في الحياة أو العمل، يفضلون التغيير والتجديد والابتكار.

ب- الأسلوب المحلي Local Style:

يميز الأفراد الذين يميلون إلى المشكلات العيانية. التي تتطلب بحث التفاصيل يتوجهون نحو المواقف العملية، يستمتعون بالتعامل مع التفاصيل والخصوصيات ويهملون الفكرة العامة.

7-4-3-4- البعد الرابع حسب المجالات Scopes:

ويندرج تحته أسلوبان هما:

أ- الأسلوب الداخلي Internal Style:

يميز الأفراد الذين يفضلون العمل بمفردهم، منطوون ويكون توجههم نحو العمل أو المهمة، يتميزون بالتركيز الداخلي، يفضلون استخدام ذكائهم في العمل وليس مع الناس لذلك يفضلون المشكلات التحليلية الابتكارية، إدراكهم الاج للعلاقات الاج أقل من ذوي الأسلوب الخارجي وهذا ما قد يظهر جليا عند بعض التلاميذ المكفوفين.

ب- الأسلوب الخارجي External Style:

يميز الأفراد الذين يفضلون العمل مع الآخرين، منبسطون يتميزون بالتركيز الخارجي، يتعاملون مع الآخرين بسهولة دون خجل، يبحثون عن المشكلات التي تتضمن العمل مع فريق متكامل. إدراكهم للعلاقات الاج أفضل بكثير من ذوي الأسلوب الداخلي.

7-4-3-5- البعد الخامس حسب النزعة أو الميول Leaning:

ويندرج تحته أسلوبان.

أ- الأسلوب المتحرر (التقدمي) Liberal Style:

يميز الأفراد الذين يفضلون عمل الأشياء بطريقة جيدة، يعملون على تغيير القوانين والإجراءات المحيطة بهم وذلك بأقصى قدرة ممكنة. يستمتعون بالتعامل مع المواقف.

ب- الأسلوب المحافظ Conservative Style:

يميز الأفراد الذين يتبعون طريقة المحاولة والخطأ في عمل الأشياء، يتقيدون بالقوانين والإجراءات الموجودة، يفضلون اقل تغيير ممكن، يتجنبون المواقف الغامضة ويفضلون المألوف في الحياة والعمل ويتميزون بالحرص والنظام.

- إذا نظرية سترنبرج تفترض وجود بروفيل من أساليب التفكير لكل فرد وليس أسلوبا واحدا فقط والفرد الذي ينتقل بين هذه الأساليب يعطي شيئا آخر، وظهور نوع من التكامل الناجح في توظيف أي منهم وبشكل منفرد، حيث نجد أن سترنبرج قد أعطى إشارة أخرى إلى استخدام بعض الأساليب عند الأطفال من ذوي الحاجات الخاصة وأكد على تعليمها لهم وفق نوع ودرجة الإعاقة فمثلا وجد سترنبرج أن "الأسلوب الداخلي" قد يكون ملائما عند بعض المكفوفين وذلك أنه يتميز بالتركيز الداخلي نحو الشخصية الذاتية ويفضل العمل لوحده دون تدخل الآخرين.(**سترنبرج ترجمة يوسف خصر: 2004، ص 90**).

- مما جعل أيضا الباحث يعتمد في دراسته على بعض الأساليب دون أخرى والتي كان عددها سبعة وذلك من خلال اعتماد على خصائص التلاميذ المكفوفين المعرفية واستشارة بعض المختصين الذي أفادوا الباحث ببعض المميزات عن المكفوفين التي ساهمت في اختيار هذه الأساليب أي بمعنى أن تتوافق وخصائص الأساليب التفكيرية حسب نظرية التحكم الذاتي لسترنبرج.

8- نمو أساليب التفكير لدى سترنبرج والعوامل المؤثرة فيها:

يرى سترنبرج أن نمو أساليب التفكير تؤثر فيه عوامل تعتبر متغيرات محتملة ومتعددة أورد منها ما يلي:

8-1- الثقافة:

بعض الثقافات تميل لتعزيز أساليب معينة عن ثقافات أخرى، فالمجتمع الأمريكي يميل إلى تعزيز الأسلوب التشريعي والمتحرر، بينما يميل المجتمع الياباني على الأساليب التنفيذية والمحافظة، وبعض المجتمعات نجدها تشجع الأطفال على طرح الأسئلة عما تعلموه، وهذه الاختلافات لها تأثير كبير في نمو أساليب التفكير ويكون من الصعب تحديد أساليب الفرد دون الرجوع إلى نمط الثقافة التي ينتمي إليها **(Sternberg: 1997, pp 1-18)**.

8-2- الجنس:

هناك اتساق في نتائج الدراسات عن صفات الذكور والإناث، فالذكور يتصفون بالمغامرة والتفرد والإبداع والتحرر وحب المخاطرة، بينما تتصف الإناث بالحذر والخجل والخضوع وأن اكتشافاتهن ناقصة. وهذه الصفات ربما لا تعبر عن صفات مطلقة وإنما قد تنتج عن أسلوب التنشئة الاج الذي يعتمد على توقع المجتمع لدور الذكر ودور الأنثى فتنتج هذه الأنماط، وفيما يخص بأسلوب التفكير فإنهم أكثر احتمالا لخلق الأدوار في وسط المجتمع. **(Sternberg: 1988)**.

8-3- العمر:

يشجع الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة على الاكتشاف والابتكار فينحو أسلوبه إلى الأسلوب التشريعي، ومع دخوله للمدرسة ووجود الكثير من القواعد التي يجب إتباعها، يتحول إلى الأسلوب التنفيذي فقد نرى أحيانا أن الأطفال يفقدون ابتكاراتهم في المدرسة لكن ما يفقدونه في الواقع هو أسلوب التفكير الذي يولد الأداء الابتكاري وفي السنوات الأخيرة من الثانوية فيميل أسلوب التفكير إلى الأسلوب التنفيذي. وهكذا

فنتيجة لتغيير أنظمة التعزيز الاجتماعي مع مرور الزمن يتطور أسلوب التفكير من أسلوب لآخر، فالفروق لا تكون في كفاءة الفرد بل فيما يتم تعزيزه خلال مراحل معينة من العمر.

8-4-أساليب المعاملة الوالدية:

يؤثر هذا المتغير في أسلوب تفكير الطفل، فما يشجعه الوالد ويدعمه يكون أكثر احتمالية لأن ينعكس في أسلوب تفكير الطفل، فالوالدان يظهران العديد من الأساليب التي تنعكس بدورها على أطفالهم، واحتمالية تقليد الطفل لأسلوب والده الملكي يكون عاليا لأن الوالد سيعزز الطفل الذي سيظهر نفس التفرد العقلي في حين أن الوالد الفوضوي سيحاول قمع أو منع أسلوب طفله الملكي غير المرغوب.

كما يعتبر أسلوب الإجابة على تساؤلات الأطفال من أساليب المعاملة الوالدية المؤثرة في نمو أساليب تفكيرهم، فالوالدان اللذان يشجعان أطفالهم على طرح الأسئلة وإعطاء الفرصة لهم أمكن للبحث عن الإجابات بأنفسهم، والوالدان اللذان يشجعون أطفالهم على القيام بالمقارنات والتضاد والحكم على الأشياء يشجعون نمو أسلوب تفكيرهم الحكمي، والطفل الذي يرى والده يتعامل مع القضايا العامة سيميل إلى أن يكون تفكيره كليا وهكذا (**سترنبرج ترجمة يوسف خضر: 2004، ص 177**).

8-5-التعليم والعمل:

يؤثر نوع العمل ونوع التعليم في نمو أساليب التفكير فالوظيفة تشجع أو تقمع أساليب مختلفة تعتمد على متطلبات نفس العمل، ومعظم المدارس في أغلب أنحاء العالم تشجع الأساليب التنفيذية والداخلية والمحافظة (**سترنبرج يوسف خضر: 2004، ص 132**).

فالمربون يقيّمون ذكاء الأطفال بجودة أداءهم مما يطلب منهم، وعادة تعمل المدرسة على تطبيع الطفل بنمط الثقافة السائد ومن النادر تشجيع الاستقلال العقلي.

ونتيجة لهذه التفاعلات المركبة بين هذه المتغيرات، بالإضافة إلى تفاعل أساليب التفكير مع القدرات العقلية المختلفة، تنمو الأساليب وتتطور.

فالأفراد ذوو الذكاء السياقي هم الذين يستفيدون من نقاط قواهم ويعالجون أوجه ضعفهم، ويتم هذا بإيجاد حلقة الوصل بينهم، من المحتمل أن يصابوا بالإحباط نتيجة عدم التطابق بين أسلوب التفكير وأداء المهام وفي هذا العنصر نجد فئة ذوي الحاجات الخاصة تعاني من هذا المشكل حيث يحدثنا سترنبرج عن فئة المكفوفين في دراسة أن الكفيف قد لا يوفق في أداء عمل أو مهام معينة بسبب واحد هو عدم وجود حاسة البصر وأسلوب التفكير الذي يعتمد عليها بشكل كبير، مما فسر "سترنبرج" أن بعض الأساليب لا تناسب هؤلاء التلاميذ المكفوفين. ومن جهة أخرى توجد بعض الأساليب التفكير قد ظهرت بشكل واضح عندهم كالأسلوب الداخلي- التنفيذي. (**سترنبرج ترجمة يوسف خضر: 2004 ص 183**).

9- أساليب التفكير في التعليم والتقويم:

لهؤلاء الذين يعملون ويقيّمون الطلاب في أي مستوى تعليمي فإن نظرية "التحكم العقلي الذاتي لسترنبرج" تتضمن صيغ تجعل التدريس أكثر فعالية. والمبدأ الأساسي هو مساعدة التلاميذ للاستفادة بأكبر حد ممكن من التدريس والتقويم. على الأقل بعض من الطرق وأساليب التعليم والتعلم ونظم التقويم التي يجب أن تتطابق وأساليب تفكيرهم وقد لا نفضل تطابق أساليب التفكير مع كل من أساليب التدريس والتقويم في جميع الأوقات فالتلاميذ في حاجة أن يتعلموا المزيد من الخبرات، كما يفعل كل فرد من المتعلمين.

فالعالم الذي يحيط بنا لا يمدنا بتطابق تام بين متطلباته وبين طرقنا المفضلة لأداء الأشياء أي وفق كل أسلوب تفكير معين. **(Sternberg, 1997, pp 35-36)**.

9-1- أساليب التفكير وطرق التدريس المناسبة:

قدم سترنبرج في هذه الجانب عرضا نظريا عن نظريته "التحكم العقلي" وطرح طريقة التعلم والأسلوب الملائم. وأيضا أدوات التقويم الملائمة كما هو موضح في الجدولين الآتيين:

جدول رقم (01): يوضح أساليب التفكير وطرق التدريس – حسب (الدردير: 2004 ج2، ص39).

طرق التعليم أو التدريس	الأساليب الملائمة
المحاضرة	التنفيذي / الهرمي
الأسئلة المركزة على الموضوع	الحكمي / التشريعي
التعلم التعاوني	الخارجي
إعطاء المشكلات وحل المشكلات	التنفيذي
المشروعات	التشريعي
المناقشة مع المجموعات الصغيرة	الخارجي / الحكمي
القراءة: أ- بالتفصيل ب- وضع أفكار رئيسية ج- بالتحليل	داخلي / هرمي محلي / تنفيذي عالمي / تنفيذي حكمي
الحفظ والتسميع	تنفيذي / محلي / محافظ

المحاضرة للمجموعات الصغيرة	خارجي / تنفيذي

يوضح الجدول رقم: (01) الطرق المتنوعة للتدريس وأساليب التفكير الأكثر ملائمة مع كل منها. والنقطة الأساسية عند قراءتنا لمعطيات الجدول نجد أن الطرق المختلفة للتدريس تعمل بشكل جيد مع الأساليب المختلفة للتفكير. حيث إذا أراد المعلم أن يوصل معلوماته إلى تلاميذه ويتفاعل معهم بالشكل اللائق ما عليه إلا أن يكون مرنا في استخدام أساليب التفكير مع التلاميذ وجعلها أكثر مواءمة معهم مما ينتج عنه وجود أثر مباشر لعملية التعليم والتعلم وتحقيق أكبر نسبة من التوافق الدراسي لدى التلاميذ، خاصة إذا كان الأمر مع المتعلمين المكفوفين.

جدول رقم (02): يوضح أساليب التقويم والمهارة المناسبة وأسلوب التفكير المفضل والملائم حسب (الدردير: 2004، ج2، ص 39).

أساليب التقويم	المهــارة	الأسلوب التفكير
الإجابات القصيرة والاختيارات المتعددة	**الذاكرة**	**التنفيذي / المحلي**
	التحليل	**الحكمي / المحلي**
	تقسيم الوقت	**الهرمي**
	العمل الفردي	**الداخلي**
المقـــال	**الذاكرة**	**التنفيذي / محلي**
	التحليل البسيط	**حكمي / عالمي**
	التحليل البسيط جدا	**حكمي / محلي**
	الإبداعية	**تشريعي**
	التنظيم	**هرمي**

	تقسيم الوقت	هرمي
	وجهة النظر	داخلي
	العمل الفردي	داخلي
المشروعــات	التحليل	حكمي
	الإبداعية	تشريعي
	العمل من خلال مجموعة	خارجي
	العمل الفردي	داخلي
	التنظيم أو الترتيب	هرمي
	الالتزام بدرجة قصوى	ملكي
المقابلــــة	الاجتماعية	ملكي

وأشار "سترنبرج" إلى أنه لا توجد معالجة (طريقة التدريس) واحدة لكل الأســاليب كما أن أسلوب تفكير معين كي يكون مناسبا يعتمد ذلك على القدرات والمهارات المتضمنة في محتوى الاختبارات.

مما يلخص عنه ضرورة تنويع أدوات التقويم لكي تتاسب الاختلافات أساليب تفكير المعلمين.

9-2-أساليب تفكير المعلمين في التدريس: (Sternberg , 1997).

حدد الباحثــان "سترنبرج وجريجورينكو" سبعــة أساليب تفكيــر من مجمــوع (13 أسلوب) في دراســة على (85 معلم ومعلمة) في أربع مدارس متنوعة إلى حد بعيــد في النوع (الخاصة، العامة، ذو الاقتصادي والاج المتباعد) حيث نتج عنها وجود اختلافات في الأساليب لدى المعلمين والمعلمات وكل بميزته.

9-2-1- أسلوب التفكير التشريعي:

المعلم الذي يتميز بهذا الأسلوب يحبذ من تلاميذه أن يؤدوا ما يطلب منهم بطريقتهم الخاصة وأن يؤولوا الأفكار الخاصة في موضوعاتهم الدراسية من خلال الواجبات المنزلية، كما يركز المعلم في تدريسه على أهمية الإبداع من خلال الأنشطة في التعليم أو الحياة الشخصية، كما يتميز صاحب هذا الأسلوب (المعلم) أي أنه يفضل أن يقوم تلاميذه بوضع تخطيط لإجراء استقصاء حول الموضوعات التي يرونها مهمة. كما يحاول تنمية أساليب تلاميذه الخاصة في حل المشكلات، ويعمل على تنمية واقعية التلاميذ نحو استخدام قراراتهم الإبداعية داخل الفصول الدراسية ويستخدم مهاما تعليمية تتطلب استراتيجيات ابتكارية ويكلف تلاميذه بعمل مشروعات مستقبلية.

9-2-2- أسلوب التفكير التنفيذي:

المعلم الذي يتميز بهذا الأسلوب يفضل أن ينفذ تلاميذه تعليماته، وتعليمات إدارة المدرسة وأن التلميذ من وجهة نظره هو الذي يستمع جيدا على تعليمات المعلمين ويؤدي ما يطلب منه على أكمل وجه. كما يحبذ هذا المعلم صاحب هذا الأسلوب إتباع التعليمات أثناء قيامه بالتدريس ويفضل تحديد الموضوعات لتلاميذه دون أن يترك لهم حرية الاختبار.

9-2-3- أسلوب التفكير الحكمي:

المعلم الذي يتميز بهذا الأسلوب يقدم تغذية راجعة باستمرار عن أداء تلامذته، كما انه يلاحظ أداء زملائه ويقدم المقترحات لهم، كما يقدم ما يحتاجه تلاميذه ليصبحوا أكثر نقدا وتقييما كما يقرؤونه، ويرى أن المعلمين تحليليين ولديهم تأمل ذاتي. ومقومين لأعمالهم التدريسية، كما يفضل تقييم أفكاره أكثر من حفظها.

9-2-4- أسلوب التفكير المتحرر:

المعلم الذي يتميز بهذا الأسلوب يفضل معرفة أهم البرامج الحديثة، وكل ما هو جديد في العملية التعليمية، وينتقي وسائل جديدة لتدريس مادته. ولديه قدرة الإشارة للمشكلات وتوجيه الأسئلة، ومناقشة التلاميذ في المتناقضات – المتداخلات – المفارقات ويشجع تلاميذه الذين ينظرون أفكارا قد تكون مختلفة لرأيه لطالما أن هذه الأفكار صحيحة، ويستخدم أدوات تقويم وطرق تدريس جديدة.

9-2-5- أسلوب التفكير المحلي:

المعلم الذي يتميز بهذا الأسلوب هو المعلم الذي يهتم بتفاصيل المادة أكثر من المعنى العام لها، كما يفضل استخدام أدوات تقويم تتضمن تفضيلات كثيرة ومفصلة ويتبع في سير مادته طريقة الخطوة بخطوة وهذا الأسلوب يعكس الأسلوب العالمي.

9-2-6- أسلوب التفكير العالمي:

المعلم الذي يتميز بهذا الأسلوب يهتم بالمعنى العام (الإطار العام) للمادة أكثر من التفاصيل، وأثناء الشرح يقدم الفكرة العامة لموضوع الدرس تاركا التفاصيل الجزئية للتلاميذ، ويفضل إعطاء تلاميذه إستراتيجية عامة لتحليل أي عمل وأن يفهم تلاميذه المشكلات الكبرى، ويمدهم بأسلوب عام في التفكير لكي يطبقوه في دروسهم.

9-2-7- أسلوب التفكير المحافظ:

المعلم الذي يستخدم هذا الأسلوب لا يفضل التغير، ويستخدم أدوات وطرق تقويم وتدريس مختلفة نبتت فعاليتها في الماضي، وتعد الكتب المدرسية من وجهة نظره أهم المصادر للحصول على المعلومات، ويفضل تدريس نفس المادة لنفس الفصل كل عام ويفضل التدريس المحكم وفقا لقواعد وإجراءات ثابتة ومحددة وأن يتبع تلاميذه التعليمات الواردة من المعلمين وهذا الأسلوب عكس الأسلوب المتحرر.

10-3-أساليب تفكير التلاميذ في المدرسة: (Zhang And Strenberg, 2002).

اهتم الباحثان "سترنبرج وجريجورينكو" في دراسة ثانية شملت (124) طالبا امتدت أعمارهم من (12-16) سنة موزعين بين نفس المدارس يتم فيها قياس أساليب تفكير التلاميذ مركز على الأنماط التالية (التشريعي، التنفيذي، الحكمي، المتحرر المحافظ، العالمي، المحلي) مبينين مميزات كل أسلوب السابقة الذكر.

10-3-1-أسلوب التفكير التشريعي:

التلميذ الذي يتصف بهذا الأسلوب يفضل التعليم الذي يمارس من خلاله أفكاره الخاصة. كما يفضل مادة الرسم لأنها تتيح له إظهار أفكاره الإبداعية ويفضل القصص التي تتضمن أشياء عن الابتكار والاختراعات. كما يفضل الأنشطة المدرسية التي تظهر من خلالها أفكاره الخاصة ومواهبه كما يحبذ التعليم عن طريق التجربة ويفكر في سر الاختراعات مثل: الهاتف، الكمبيوتر... الخ.

10-3-2-أسلوب التفكير التنفيذي:

التلميذ الذي يتصف بهذا الأسلوب يفضل تنفيذ تعليمات المعلمين ومدير المدرسة دون تردد منه ويستمع جيدا إلى تعليمات المسؤولين في المحيط المدرسي، ويذاكر المواضيع التي طلبت منه فقط. ويحبذ الأسئلة ذات الاختبار من متعدد أو الأسئلة ذات الإجابات القصيرة.

10-3-3-أسلوب التفكير الحكمي:

التلميذ الذي يتصف بهذا الأسلوب له القدرة على تحليل وتقييم أفكار زملائه ويفضل الأسئلة التي يتطلب عنها الإجابة بالمقارنة أو التصنيف، ويتميز بقدرته على ربط الموضوعات التي يدرسها بموضوعات أخرى لها ارتباط بها كما يفضل المواد الدراسية التي تظهر قدرته على المقارنة بين موضوعاته، كما توجد لديه القدرة على النقد خاصة في الجانب الدراسي.

10-3-4-أسلوب التفكير المتحرر:

التلميذ الذي يتصف بهذا الأسلوب يفضل كل ما هو جديد وغير مألوف، فهو يفضل الأسئلة التي تتطلب حلها أكثر من طريقة، ويفضل الأفكار العلمية الجديدة ويهتم بجمع معلومات إضافية عما هو موجود بالكتب المدرسية ويفضل الأسئلة التي تثير فكره، ويحبذ طرق جديدة في حل المسائل الرياضية ويعتقد أن القوانين المدرسية صارمة ومقيدة لحرية التلميذ.

10-3-5-أسلوب التفكير المحافظ:

التلميذ الذي يتصف بهذا الأسلوب يتميز بالحرص والنظام وإتباع خطوات محددة عند حله للمسائل ويلتزم بما هو موجود فقط بالكتب المدرسية دون اطلاعه على مصادر أخرى للحصول على معلومات إضافية، يتجنب مذاكرة الموضوعات الدراسية الغامضة ويحافظ على النظام المدرسي، ويفضل الأسئلة التي تتطلب عنها إجابة واحدة فقط.

10-3-6-أسلوب التفكير العالمي:

التلميذ الذي يتصف بهذا الأسلوب يستطيع تلخيص الأفكار العامة لأي موضوع وعند قراءته للقصائد الشعرية يركز على المعنى العام للقصيدة أكثر من التفاصيل، ويحبذ الاختصار في الحديث بالتركيز على الأفكار الرئيسية دون تفاصيل الموضوع أي أن التلميذ يهتم بالأفكار العامة للمواد الدراسية أكثر من اهتمامه بتفاصيلها.

10-3-7-أسلوب التفكير المحلي:

التلميذ الذي يتصف بهذا الأسلوب يهتم بالتفاصيل وحقائق المواد الدراسية أكثر من اهتمامه بأفكارها الرئيسية، ويفضل الامتحانات التي يتطلب الإجابة عنها كتابة حقائق مثيرة مفصلة. ويفضل التعلم الخطوة بالخطوة، ويفضل أيضا سرد تفاصيل الموقف أثناء التحدث مع زملائه.

11- العلاقة بين أساليب تفكير المعلمين وأساليب تفكير التلاميذ:

وفي دراسة قام بها "سترنبرج وجريجورينكو" انطلقوا من سؤال: هل التلاميذ يؤدون أفضل في الفصل الدراسي الذي تتطابق فيه أساليبهم في التفكير مع أساليب المعلمين؟، ولقد قيموا المعلمين فوجدوا بالفعل أن التلاميذ يؤدون بصورة أفضل في الفصل الدراسي وتم تقييمهم بإيجابية أكثر من معلميهم عندما كان هناك تطابق بين أساليبهم وأساليب المعلمين عنه في حالة عدم التطابق.

وفي عبارات أخرى فإن التلاميذ أدوا أفضل عندما كانوا أكثر تطابقا مع معلميهم أسلوبيا، ومستقلين عن المستوى الفعلي للتحصيل.

ولقد بحثا أيضا عن العلاقات بين أداء المدرسة من خلال التلاميذ وأساليبهم في المدارس المتنوعة ولقد وجدا أن المدارس المختلفة تشجع الأساليب المختلفة، وعلاوة على ذلك تم إثابتهم وتشجيعهم لأن هذه الأساليب تتطابق مع الخاصية الأسلوبية للمدارس وفي المدارس العامة الأساليب التشريعي والتنفيذي كلاهما يتنبأ بصورة دالة للتحصيل الدراسي. والمدارس الخاصة التي تركز على التربية الوجدانية، فإن المنبئات الدالة للتحصيل الدراسي كانت للأساليب التشريعي والشامل والتقدمي، والمحافظ في الاتجاه السالب، والمنبئات للتحصيل كانت للأسلوب التنفيذي والأسلوب المحلي والأسلوب التقدمي في الاتجاه السالب والأسلوب المحافظ والهرمي كذلك .(Sternberg: 1997)

خلاصـــة:

كل موقف جديد ينطوي على مشكلات تتطلب الدراسة والتفكير فيها، حيث جعـل موضوع "التفكير" مادة تعليمية مطالبة بضرورة تعليمها في المؤسسات التعليمية إذ اهـتم بعض العلماء باختلاف علومهم وتخصصاتهم بدراسة لما له من أهمية في مواجهة التقـدم السريع ولا يمكن حصر تعريف للتفكير في أي نظريـة أو أي اتجاه أو لدى أي باحـث حيث أننا نرى أيضا وجها آخر من الاهتمام: هو ما يفعله بمعرفة الأساليب التفكير خاصة التي تحدث عنها "سترنبرج" – المستخدمة في الدراسة الحالية – ومالها مـن اثـر علـى تحقيق نتائج تربوية تؤدي إلى معرفة سلوكات المعلمين وكيفية التحكم فيها.

فالشاهد هنا أن هذه الأساليب للتفكير لها إمكانية تحقيق التوافـق الدراسـي لـدى المتعلم عندما نعرف أي أسلوب سيؤدي حتما إلى هذه النتيجة السابقة، وخاصة إذا أتيحت الإمكانيات بمعرفتها عند التلاميذ المكفوفين الذين يعتبرون أحـد فئـات ذوي الحاجـات الخاصة.

الفصل الثالث

الإعاقـــة البصريـــة

تمهيــد.

1- مفهوم الإعاقة البصرية.

2- فيزيولوجيا العين.

3- القياس البصري.

4- أسباب الإعاقة البصرية.

5- خصائص المعاق بصريا (الكفيف).

6- ردود الأفعال المتباينة تجاه المعاق بصريا (الكفيف).

7- نسبة انتشار الإعاقة البصرية.

8- مناهج وأساليب تدريس التلاميذ المعاقين بصريا (المكفوفين).

9- أساليب التواصل التعليمي للمعاقين بصريا (المكفوفين).

10- طرق تنمية معرفة وثقافة التلاميذ المعاقين بصريا (المكفوفين).

خلاصة.

تمهيــد:

نال مجال الإعاقة والمعوقين اهتماما بالغا في السنوات الأخيــرة، ويرجــع هــذا الاهتمام إلى الاقتناع المتزايد في جل المجتمعات بأن المعاقين كغيرهم من أفراد المجتمــع لهم الحق في الحياة وفي النمــو بأقصى ما تمكنهم منه قدراتهم وطاقاتهم هذا مــن جهــة ومن جهة أخرى فإن اهتمام المجتمعات بفئات المعاقين بتغيير النظرة المجتمعية لهــؤلاء الأفراد.

وبما أن الطفل المعاق بصريا الذي يصاب بالكف البصري منذ الولادة يولد صفحة بيضاء مثل أقرانـــه من الأسوياء بمختلف الاستعدادات والقدرات المختلفة، وبعد ذلك تؤثر البيئة فيه فيكتسب مهارات قليلة قد تساعده على التوافق معها ولا يتم ذالــك إلا إذا كـــان هناك تدخل مبكر لتزويده بها.

إضافة إلى انه قد ازداد الاهتمام بالمعاقين بصريا وذلك من خلال استغلال مختلف قدراتهم العقلية وخاصة عملية التفكير عندهم، وذلك معرفة نوع أو أسلوب تفكيــر هــذا الكفيف والذي من خلاله يعمل على تحقيق التوافق في كل الميادين خاصة منها الأكاديمي الذي يحتاجه لكسب الكثير من المهارات التعليمية.

1- مفهوم الإعاقة البصرية:

كل مصطلح حاول العلماء تعريفه أو إعطاءه تفسيرا علميا، كـان كـذلك الأمـر بالنسبة لمصطلح الإعاقة البصرية، حيث اختلفت فيها الآراء بين المختصين والعامـلين في ميدان العلوم الإنسانية حيث أن هناك من يرى أنه وراثي، وهناك من يقول أن سـببه بيئي مكتسب، وهناك من يرى أنها حالة من الضعف في البصر بحيث يحد من قدرة الفرد على استخدام حاسة بصره بفعالية واقتدار، الأمر الذي يؤثر سلبا في نموه وأداءه.

كما حاول الكثير من العلماء تحديد مفهوم دقيق لمصطلح الإعاقة البصرية فكانـت عدة تعاريف متقاربة تارة، ومتفاوتة تارة أخرى، وفيما يلي التعريفات حسب كل مجال:

- إن التعريف الـذي يقدمـه **غولدنسـون Goldenson** حـول الإعاقـة والتـي يعتبرها«تلف أو ضعف جسمي أو عقلي دائم، يتدخل بشكل مؤثر في الوظائف الحيويـة لمعظم مجالات الحياة مثل: العنـاية بالـذات أو الحركة أو الاتصـال أو التفاعـل الأج أو القدرة الجنسيـة أو القدرة على العمل داخل المنزل أو القيام بنشاط أساسي له عائـد مالـي» **(سليمـان عبد الرحمن سيد: 1998، ص 17).**

وهو تعريف لا يختلف كثيرا عن تعريف **هدى قناوي**، حيث تعتبـر مـن الـذين حاولوا تعريف الإعاقة بشكل عام وهي إصابة الجهاز البصري بالتوقف أو الضعف بسبب وراثي أو مكتسب، ومن هنا فإن تعريف الإعاقة البصرية أيضا يمكن تقسيمـه على عدة تعريفات حسب كل مجال:

1-4- التعريف اللغوي:

يستخدم عدة ألفاظ منها الأعمى أي عمى البصر، وعمى البصيرة مجازا، وأيضـا الأكمـه مأخـوذ من الكمه وهو الأعمى قبل الميلاد، أي يولد الفرد مطمـوس العينـين ولفظ الضـرير بمعـنى الأعمـى لأن الضرارة هي العمى والرجـل الضـرير هـو الفاقد لبصره.

ولفظ كفيف أصلها ومعناها المنع. أما المعاق بصريا فهو آخر ما استخدمته لغتنا لفظ يشير إلى "فاقد البصر"وهي الترجمة الحرفية للمصطلح الإنجليزي **Visually Handicapped** ولا يزال استخدام هذه الكلمة محصورا في مجال الأبحاث العلمية والمناقشات الجادة (**جابر عبد الحميد حابر: 1979، ص**) (**لطفي بركات: 1982، ص187**).

4-2- التعريف الطبي:

المعاق البصري هو ذلك الفرد الذي لديه مشكلات في حدة الأبصار والقدرة على التمييز بين الأشكال المختلفة على أبعاد معينة مثل قراءة الأحرف والأرقام والرموز وهذه المشكلات تتمثل في عدم قدرة العين على أن تعكس الضوء بحيث يتركز على الشبكية وحدة الإبصار العادية **20/20** أو **6/6**. والكفيف طبيا هو ذلك الفرد الذي تزيد حدة البصر المركزي لديه **200/20** في العين الأفضل من الأخرى حتى بعد استعمال النظارة الطبية أو هو الشخص الذي لديه مجال بصري محدود جدا، بحيث لا يزيد بصره المحيطي من **20** درجة في أحسن العينين (**سعيد حسني العزة: 2000 ص35**).

4-3- التعريف التربوي:

يذكر عادل عبد الله "أن الكفيف هو ذلك الشخص الذي يفقد القدرة على الإبصار كليا أو جزئيا بحيث يكون الكف الجزئي بمثابة قصور بصري حاد يجعله غير قادر على القراءة بطريقة عادية، ومن ثم يعتمد على القراءة والكتابة بطريقة البرايل التي تعد نظاما من الحروف والأرقام وعلامات التنقيط والرموز العلمية الخاصة" (**وليد السيد ومراد عيسى: 2007، ص 90**).

4-4- التعريف القانوني:

من شأن التعريف القانوني تحديد أهلية الأفراد قانونيا لضمان حقوقهم في الخدمات التعليمية والصحية...الخ، حيث يفصل هذا التعريف بين قسمين أساسين هما:

أ- **الأعمى** Blinder: «حسب التشريع الفرنسي هو كل شـــخص حــــدة إبصـــاره تساوي أو اقــل من **20/1** لأحســن العينين، دون إمكانــية التصحيــح بالعدسات اللاصقة المصححة للنظـــر» (**Dictionnaire De Psychologie, P74**).

ب- **ضعيف البصر:** هو الشخص الذي« لديه حدة بصر أحسن من **200/20** ولكــن أقل من **70/20** في العين الأقوى بعد إجراء التصحيح اللازم» (**الحديــدي منـــى صـــبحي: 1998 ص 43**).

ويعرفون أيضا «وهم الأفراد الذين لا يتمكنون بصريا من القراءة والكتابة بـــالخط العادي سواء عن طريق استخدام المعينات البصرية كالمكبرات والنظـــارات فـــي تعلــم القراءة والكتابة» (**وليد سيد خليفة ومراد عيسى علي: 2007، ص 93**).

4-5- التعريف الاجتماعي:

ينظر هذا المفهوم للكفيف على أساس قدرتـــه البصـــرية الضـــعيفة أو المعدومـــة واحتياجه للمساعدة المادية والمعنوية من المجتمع، وتعطي هذه المساعدة لمن يقل بصـــره عن 20/6 وهذه المساعدة لا ترتبط فحسب بحدة الإبصار ولكن أيضا بالأخذ في الاعتبـــار "اتساع أو ضيق مجال البصـــر" التي على أساسها تتحـــدد الحاجـــة إلى المساعدة (**لطفي بركات: 1982، ص 05**).

- والمقصود بحدة الإبصار هو «قدرة العين على تمييز تفاصيل الأشياء.
- أما المقصود بالمجال البصري هو حدود المحيط الذي يمكن للفـــرد الرؤية فيـــه» (**سليمـــان عبد الرحمن سيد: 1998، ص 30**).

4-6- التعريف المعرفي:

هو الشخص الذي لا يمكنه التعرف على الحـــرف باستعمـــال بصـــره، أي أنـــه لا يستقبل المعلومـــات عن طريق البصر.

4-7- التعريف المهني:

المعاق بصريا هو ذلك الفرد الذي بسبب إعاقته البصرية غير قادر على ممارسة عمله بسبب ضعف أو عجز في بصره، الأمر الذي يؤدي إلى عجزه الاقتصادي بحيث لا يستطيع كسب عيشه، والحقيقة أن التعريفات تختلف في تعريف المعاق بصريا على حسب شدة ودرجة الإعاقة.

4-8- تعريف منظمة الصحة العالمية W.H.O:

تقسم هذه المنظمة الإعاقة البصرية إلى خمس أقسام:

أ- الإعاقة البصرية الشديدة: وهم الأشخاص ذوي الإبصار المحدود يعجزون فيها عن أداء الوظائف البصرية.

ب- الإعاقة البصرية الحادة: حالة يجد فيها الشخص صعوبة بالغة في تأدية الوظائف البصرية الأساسية.

ج- شبه العمى: حالة اضطراب بصري لا يعتمد فيها على البصر.

د- العمى: فقدان القدرة البصرية كليا.

ومن هذا سنلخص هذه التصنيفات في جدول يوضح درجات فقد البصر حسب نفس المنظمة (W.H.O). حسب منى الحديدي 2000.

جدول رقم: (03) «يوضح درجات فقد البصر حسب W.H.O»

درجة الإعاقة البصرية	درجة دقة الإبصار مع أقصى تصحيح ممكن بالعدسات	
	أقصى قوة إبصار تكون أقل من:	أقصى قوة إبصار مساوية أو أحسن منه
أ	18/6 (70/20)	60/6 (200/20)
ب	60/6 (200/20)	60/3 (400/20)
ج	60/3 (400/20)	60/1 (يرى على بعد 1 متر) أعمى قانونيا
د	60/1 (1 متر)	يرى الضوء (أعمى قانونيا)
هـ	لا يرى الضوء	لا يرى الضوء (أعمى كليا)

2- فيزيولوجيا العين:

تعتبر العين إحدى وسائل الاتصال الرئيسية لدى الفرد من أجل تعرفه على العالم الذي يحيط به وتزويده بمختلف الخبرات الحياتية، والعين تمكن الإنسان من الرؤيا والتعرف على الأشياء والتنقل والحركة والتعلم، أما فقدان البصر يحدث مشكلات في المجال الحركي والنفسي والسلوكي لدى الفرد، الأمر الذي يضطره للاعتماد على حواس بديلة كحاسة اللمس والسمع مع أنهما لا تكفيا أو تعوضا فقدان الرؤية.

ويتكون الجهاز البصري من العين والعصب البصري والقشرة البصرية، وتتكون من 03 طبقات:

الطبقة الخارجية والوسطى والداخلية، والعين كرة قطرها 2.5 سم، تقع داخل تجويف خاص بها في جمجمة الرأس، وتنمو العين على شكل نتوء من جزء التجويف الثالث في المخ، وتتصل العينان بالفص الدماغي الخلفي بواسطة مجموعة من الألياف

العصبية تسمى "بالعصب البصري" ويخرج من خلف العصب البصري الذي ينقل الإحساسات التي تطبع على العين إلى مراكز الإبصار بالمخ وتدور العين داخل التجويف الخاص بها بواسطة ست عضلات هي: المنحرفة السفلية والعلوية والمستقيمة الجانبية والوسطى والسفلية العلوية.(**منى الحديدي**: **1998**، **ص 39**).

3- القياس البصري:

أ- حدة الرؤية: تقاس حدة الرؤية باستخدام لوحة سنلن (Snellen Chart) والتي تحتوي عدة أسطر من الحروف التي تتناقص في حجمها من أعلى اللوحة إلى أسفلها ويصمم كل خط من الحروف تبعا لنسبة مسافة الفحص (6 م) للمسافة التي يستطيع الشخص قراءتها. ويجلس المفحوص على بعد (6 م) من اللوحة ويطلب منه إغلاق عينيه بالتناوب ويقرأ ما هو مكتوب عليها.

وقوة البصر العادي هي **20/20**، ومعنى ذلك أن الشخص يرى على مسافة (6 م) ما يفترض أن يراه من ذلك البعد بالعين المفحوصة، أما إذا كانت حدة البصر **40/20** فذلك يعني أن الشخص يستطيع أن يرى على بعد (6 م) فقط ما يراه الشخص العادي على بعد (8 م).

إذا كانت حدة البصر أقل من **40/20** فالبصر يقاس بعد الأصابع **(Bankes: 1982)** **(منى صبحي الحديدي: 1998، ص 57)**.

- أما الأشخاص الذين لا يستطيعون قراءة الأحرف فيطلب منهم الإشارة إلى اتجاه الفتحات في دوائر أو أحرف (E) ذات أحجام مختلفة، وبالنسبة للأطفال الصغار في السن فمن الممكن استخدام اختبار "شيرادن جارينر" وفي هذا الاختبار يحمل الفاحص بطاقة على بعد ستة أمتار مكتوب عليها حرف ويطلب من الطفل تعيين الحرف الذي يشبه الحرف المعروض على البطاقة، فلا يطلب من الطفل قول اسم الحرف وإنما التوفيق بين الحرفين المعروض والمطبوع على البطاقة أمامه.

ب- مجال الرؤية:

لقياس مجال الرؤية يطلب من الفرد الجلوس مقابل الفاحص وبنفس المستوى ويطلب منه أن يغطي عينا ويحدق بالعين الأخرى في وجه الفاحص، ومن كل جهة وبالتناوب يظهر شيء صغير يطلب من المفحوص التعرف عليه. ويسمى هذا الاختبار باختبار مجال المواجهة (**The Confrontation Field Test**) ويعتبر مفيدا من الناحية العلمية للكشف السريع عن مجال الرؤية (**Bankes: 1982**).

4- أسباب الإعاقة البصرية:

تعود أسباب الإعاقة إلى عوامل عديدة ومختلفة، بعضها يعود لمرحلة ما قبل الولادة وأثناءها وبعضها بعد الولادة، وهذه تسمى بالأسباب المكتسبة. أما العوامل الوراثية قد تتأخر في الظهور إلى مرحلة المراهقة أو سن الرشد ومنها ما يعود (الأسباب) للأمراض أو حدوث جروح في حاسة البصر، أو الأجهزة العصبية ذات العلاقة، وهذا ما يوضحه (**حسني العزة: 2000، ص 39، 40**) الأسباب المؤدية للكف البصري.

4-1- انفصال الشبكية "Rental Detachment":

وهو حدوث ثقب في شبكية العين والذي يسمح للسائل بالتجمع، الأمر الذي يؤدي إلى انفصال الشبكية عن الأجزاء التي تتصل بها، ومن الأعراض في هذه الحالة وجود ضعف في مجال البصر والآلام الشديدة، والضوء الومضي الخاطف ويعود سبب الانفصال أيضا إلى إصابات في الرأس أو مرض السكري.

4-2- تنكس نقطة المركز Macular Degeneration:

وهو ناتج عن حالة الاضطراب تحدث في الشبكية ناتجة عن تليف في الأوعية الدموية في النقطة المركزية، بحيث يصعب على الشخص رؤية الأجسام البعيدة والقريبة، وهو يصيب كبار السن ويؤدي إلى فقدان البصر المركزي.

4-3- الماء الأسود Glaucoma:

وهو ناتج عن زيادة جديدة في ضغط العين الأمر الذي يمنع الدم من الوصـــول إلى الشبكية مما يــؤدي إلى تلف الخلايا العصبية، ومن ثم إلى العمى، ويحدث هذا التلف في الجزء الجانبي من الشبكية وينتقل تدريجيــا إلى مركزها مما يؤدي إلى العمى.

4-4- الماء الأبيض Cataract:

وهو مرض يأخذ شكل إعتام في عدسة العين وفقدان شفافيتها يؤدي إلى عدم القدرة على الرؤيــا، وهو مرض يصيب كبار السن، وقــد يحــدث مبكــرا لأسـباب وراثيــة والأمراض مثل الحصبة الألمانية وإصابات العين وتكون لدى الفرد قدرة محدودة علـى رؤية الألوان والأجسام البعيدة وتعتمد شدة الإعاقة على مدى الإصابة في عدســة العــين ودرجة التعتيم فيها.

4-5- قصور الأنسجة Coloboma:

وهو مرض وراثي يأخذ شكل بروز أو شق في الحدقة وتشوهات في أجزاء مختلفة من العين وعدم نمو بعض الأجزاء المركزية المحيطية في الشبكية ويحدث نتيجــة ذلــك ضعف في البصر ورأرأة العين وحول وحساسية للضوء ومياه بيضاء.

4-6- مرض الهربس Zostertherbis:

وهو مرض معدي سببه فايروس يصيب العين ويحدث تقرحات في القرنية تســبب إعتام في العين وضعف في الإبصار ويجب معالجة الحالة بشكل مبكر.

4-7- المرض الزهري:

وهو مرض ينتقل من الأم المصابة به أثناء الولادة إلى عيون الطفل ويســبب لــه التهابات فيهما الأمر الذي يسبب إعاقة بصرية لدى الطفل ناتجة عن بكتيريا هذا المرض.

4-8- الأمراض المعدية:

كالرمد الصديدي أو الرمد الحبيبي الذي ينقله الذباب أو استعمال نفس الفوطة لوجه ملوث بالميكروب (**نورة مصري عبد الحميد: 1991، ص 16**).

أو مرض الدفيتيريا، الحمى القرمزية والحصبة والسل الرئوي، ويعتبر مرض الراكوما من الأمراض المعدية الذي لا يزال من أهم أسباب فقد البصر خاصة في البلدان الفقيرة (**عبد الحي ومحمود حسن: 2002، ص 104**).

4-9- الحوادث والإصابات:

وتحدث عندما يقع الطفل أو يستخدم فيه شيء من المبالغة في اللعب بشيء حاد أو يستعمل المواد الكيمياوية او يكثر العبث بعينه (**Werner David: 1991, 245**).

5- خصائص المكفوفين:

يرى "**بهجت عبد السميع زامل 2003**" أن كف البصر لا يعني عند البعض هو غياب حاسة الإبصار فقط، أو غياب الجانب البصري في المعلومات التي يحصل عليها الكفيف من البيئة التي من حوله، بل إن فقد البصر قد صاغ الشخص الكفيف صياغة أخرى، لها معاييرها وأحكامها وطرق تفاعلها، كما أن لها بنيتها المعرفية الخاصة، حتى أصبح لها سمات مميزة متفردة تتفق وسيكولوجية الإعاقة.

حيث أكدت العديد من الدراسات التي تناولت سمات المعوقين، أنهم يتسمون ببعض الخصائص من بينها الشعور الزائد بالنقص والإحساس بالضعف والاستسلام وعدم الشعور بالأمن والقلق من المجهول وسيادة مظاهر السلوك الانفعالي لديهم وإلى هنا يمكن أن نستعرض عددا من الخصائص التي تميز المعاقين بصريا:

5-1- الخصائص العقلية:

إن للكفيف سيكولوجية خاصة والبصر هو آلة التقاط صور المرئيات وإدراك التفاصيل والأبعاد ووسيلة الذاكرة لاختزان مواصفات الأشياء وتجديد المعرفة بها، ويحرم الكفيف من حاسة البصر التي يميز بها الواقع، وما يرد إلى الذهن كأوهام وما يبقى كحقيقة.

أشارت بعض الدراسات إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعوقين بصريا وأقرانهم المبصرين من حيث تكوين المعاني أو المفاهيم لأشياء يحسونها باللمس أو يكوّنون عنها معاني معينة من خلال السمع أو التذوق أو الشم إلا أن بعض الدراسات الأخرى، أكدت عكس ذلك وأوضحت أن المعوقين بصريا خاصة فاقدي البصر أقل درجة في التحصيل الدراسي من زملائهم المبصرين وقد علل "كينيث ريكر" أن ذلك يكون نتيجة لما يتصف به الكفيف من بطء الاستفادة من الخدمات التعليمية، كذلك البطء في اكتساب المعلومات والذي يرجع على ضعف معدل القراءة لديهم وقلة الخبرات عن المعوق وضعف القدرة الاستدلالية لديهم، مما قد يؤثر علة اكتسابهم للخبرات التعليمية، وكذلك بطء الكفيف في التشخيص للأشياء وتكوين مفاهيم ومعاني عنها **(وليد السيد خليفة ومراد عيسى: 2007، ص 109)**.

كما أكدت بعض الدراسات أن ذكاء المعوقين يعتبر أقل من ذكاء أقرانهم المبصرين، وقد يكون السبب في تناقض نتائج هذه الدراسات – أي المقارنة – راجعا إلى صعوبة قياس ذكاء المعوقين بصريا حيث أن معظم المقاييس التي تستخدم لقياس الذكاء تشتمل على فقرات تحتاج إلى أن نتعامل معها بطريقة بصرية **(وليد السيد خليفة ومراد عيسى: 2007، ص 110)**.

5-2- الخصائص النفس الحركية:

إن الأطفال ذوي الكف البصري يمرون بنفس المراحل التي يمـر بهـا الأطفـال المبصرين من ناحية جسدية إلا أن نموهم يتصف بكونه بطيئا. وهذا يعود إلـى العوامـل ذات العلاقة المباشرة بفقدان البصر، و القيود التي يضعها الآخرون على نشاطاتهم، وعدم مقدرة هؤلاء الأطفال على رؤية النماذج السلوكية أو غياب الإنـارة البصـرية اللازمـة لاكتساب المهارات المختلفة.

إن النقص في الرؤية يحرم الطفل من المتابعة البصرية ويقلل من فرص اكتسـاب المهـارات الجسمية ويقلل من تآزر اليد وتطـور الحركـات الدقيقـة. ويخصـص دافعيته للوصـول إلى الأشيـاء التي يرغب فيهـا في البيئـة (**منى صـبحي الحديـدي 1998، ص 66**).

وهكذا يلخص "**لطفي بركات: 1988**" أن الحركة تعتبـر من العوامـل المؤثـرة في شخصية الكفيف حيث يعجز عن الحركة بنفس السهولة والمهارة التي يتحـرك بهـا المبصر إذا ما أراد توسيع دائرة محيطه الذي يعيش فيه، ولذا فإن حركته تتسم بالكثـير من الحذر واليقظة حتى لا يصطدم بعقبات نتيجة تعثره بشيء ما أمامـه وهـذا يسـتلزم حاجته إلى الرعاية والمساعدة خارج المنزل الذي يألفـه، مما يجعـله يتقبل للمساعـدة من الآخرين.(**لطفي بركات: 1982، ص 83**).

5-3- الخصائص الاجتماعية:

عن الاتصال والتفاعل الاجتماعي بين الأفراد مهم جدا حتى يكون الفرد في بيئتـه منتجا ومسـؤولا في حين أن المعاق بصريا يعاني من انقطاع التواصل البصري الـذي يلعب دروا مهما في إنتاج التواصل الاجتماعي بين الأفراد، وكسب الثقة بينهم، والشعور بالأمان ويقـول لينش ولويس **Lunch & Leuois** إن الابتسامة المتبادلة تعبر عن التفاعـل الأج، ولهذا فإن الأطفال المكفوفين يملكون فرصا أقل للتواصـل الأج (**السيـد خالـد عبد الرزاق: 2002، ص 55**).

كما يذكر "**عبد المطلب القريطي: 2001**" أن فقد حاسة البصر تؤثر في السلوك الأج للفرد تأثيرا سلبيا، حيث ينشأ نتيجة الكثير من الصعوبات في عمليات النمو والتعامل الأج وفي اكتساب المهارات الأج اللازمة لتحقيق الاستقلالية والشعور بالاكتفاء الذاتي، وذلك نظرا لعجز المكفوفين أو محدودية مقدرتهم الحركية وعدم استطاعتهم ملاحظة سلوك الآخرين ونشاطاتهم اليومية وتعبيراتهم الوجهية. (**عبد المطلب القريطي: 2001 ص 197– 198**).

5-4- الخصائص اللغوية والكلامية:

إن عملية اكتساب اللغة تتعرض إلى بطء ملحوظ لدى الكفيف، وهذا في ضوء المثيرات المحدودة التي تتاح له، ولهذا سنحاول تلخيصها في أهم النقاط حسب (**منى صبحي الحديدي: 1998**) (**حسني العزة: 2000**).

– خلال العام الثاني تقريبا من نمو الطفل الكفيف يكون اكتسابه للغة بنفس معايير الطفل المبصر بعده تزيد سرعة المبصر في اكتساب اللغة والكلام، في حين أن المعاق بصريا يتأخر في ذلك حتى يصبح قادر على الحركة وهذا ما تؤكده **Fraiberg** بقولها إنه «كلما زاد عمر الطفل المعاق بصريا زاد اقترابه من معدل الاكتساب اللغوي للطفل المبصر».

– لا يستفيد الكفيف من عملية التقليد والمحاكاة الأمر الذي يترتب عليه بطء في تعلم الكلام وكذا معاني الألفاظ وتكوين المفاهيم.

– هذا التأخر يظهر في عدة اضطرابات نذكر منها ظاهرة النزعة اللفظية **Verbalisme** والتي تؤدي إلى قصور إدراكي لدى الكفيف، وهي تعني في الحقيقة مبالغة الكفيف في الاعتماد على مفاهيم لغوية وكلمات ذات مدلولات بصرية، ويمكن أن نسميها تضمين بصري زائد وهو شكل من أشكال الاضطرابات المعرفية فتجده يصف الحليب مثلا بقوله ابيض وليس مثلا سائلا ...الخ، فهو يقول ما يسمع وكذلك يسميها **كتس فورث kits forth** باللاواقعية اللفظية **Verbal Unreality**.

– قلة استخدام الإشارات، الإيماءات، وحركات الجسم والشفاه أثناء الكــلام لأنــه لم يرى كيف تستخدم الشفاه أثناء تشكيل الحروف وإخراجها، وهذا ربما ما يجعلــه أقــل تنوع في إصدار الأصوات.

– يميل الكفيف إلى التكلم بصوت مرتفع وتكرار الكلمات نفســها، وأحيانــا تبــدو الكلمات كأنها وضعت متجاورة ولكن دون أن يكون لها معنــى، وربمــا الهــدف منهــا هو استمتاع الطفل بنفسه.

5-5- الخصائص المعرفية:

تبدأ مظاهر البطء في النمو المعرفي تظهر خاصة في الشهر الخامس، ومن ثمــة تظهر جليا في سن التمدرس، حيث يجد الطفل الكفيف صــعوبة فــي عمليتــي التمثيــل والمواءمة (في مرحلة ما قبل العمليات) بسبب محدودية خبراته الحسية، مثلا يصعب عليه تلمس أو رؤية اللون، أو الوصول للأشياء الكبيرة جدا أو الصغيرة جدا، وبالتالي تكوينــه للعلاقات المكانية والمفاهيم المجردة يكون مضطرب نوعــا ما وهذا ما يعيــق انتقــــاله إلى مرحلة العمليات الملموسة، وهنا نلاحظ انه لا ينجح كثيرا في ربط الكلمات بمعانيها.

ويبقى الكفيف إلى وقت متأخر يربط جسمه بأساليب ووسائل لإدراك الأشياء حيث لا يمكنه تخيلها أو استحضار صورها خاصة إذا كانت الإعاقة البصــرية ولادية حســب ما أكده الباحثان **telford** و **samry** وبعدها **lynch (1988)**، فحاسة السمع قد تزوده بخبــرات معينة لكنها قد تنقطع ولا تعود، وبالتالي يعجــز عن إحضار قوتها الذهنية ونفس الشـــيء بالنسبة لحاسة اللمس التي لا يمكنها أن تطول جميع الأشياء خاصة الجبال، القمر... الــخ وهذا ما يجعل لعبهم نمطيا وفقيرا في مضمونه وخيالاته «فكل هذه الصعوبات متضمنــة في العمليات الإدراكية تؤثر بالضرورة على البنية المعرفية» (**السيد خالد عبــد الــرزاق 2002، ص 51**).

وإلى هنا يمكن تلخيص أهم النقاط للخصائص المعرفيــة عنــد المعــاق بصــريا (الكفيف):

أ- الخبرة بعالم الأشياء:

«يبقى السبيل الوحيد للمعاق بصريا للتعرف على العالم المحيط بـه مـن أشـياء وموضوعات هو عن طريق بقية الحواس، خاصة منها حاسة اللمـس والسمـع، حيـث إن الكفيف يتطلب إدراكه للأشيـاء بلمسها خاصة التي لا تصـدر أصـواتا، فالمعاينـة اللمسية لها خصائص النعومة والاستواء، والتعرج، الحرارة، حيـث مثل هذه الخصائص لا تدرك إلا باللمس» **(عبد الرحيم فتحي السيد: 1982، ص 279).**

وإضافة إلى هذا نجد أن حاسة السمع تمكن الكفيف من التعـرف على المعلومات أو اكتسابها من خلال الاتصال اللفظي.

ب- إدراك الشكل والعلاقات المكانية:

من بين الباحثين الذين اهتموا بالإدراك المكاني للكفيف من خلال حاسـة اللمـس "هيلر وستبرينرج" أكد أن حاسة اللمس هي الطريقة الوحيدة لاكتساب المدركات المكانيـة خاصة عند الكفيف ولاديا.

ويميز "هيلر" نمطين من إدراك الأبعاد المكانية من خلال حاسة اللمس:

- **النمط المحيطي أو التركيبي:** وفيه يتم تطويق الشيء باليـدين ولمسـه مـرة واحدة، خاصة الأشياء الصغيرة.
- **النمط المركز أو التحليلي:** وفيه يتم لمس الأشياء الكبيرة عن طريق أجزاءها حتى يكوّن عنها صورة موحدة.

ج- تكوين المفاهيم:

الطفل الكفيف الذي يفقد بصره في وقت مبكر – قبل سن الخامسة – يكون مجـال تكوّن المفاهيم وبنائها محدودا وقاصرا إلى حد كبير، بالرغم أن الدراسة التي قـام بهـا **كرامر:** استخلص منها أن الأطفال المكفوفين لا يعانون قصور في العمليات التفكيرية

وأنهم فقط يتوصلون إلى نتائج بطرق مختلفة عما يحدث مع المبصرين (**عبيد ماجدة السيد: 2000، ص 126-127**).

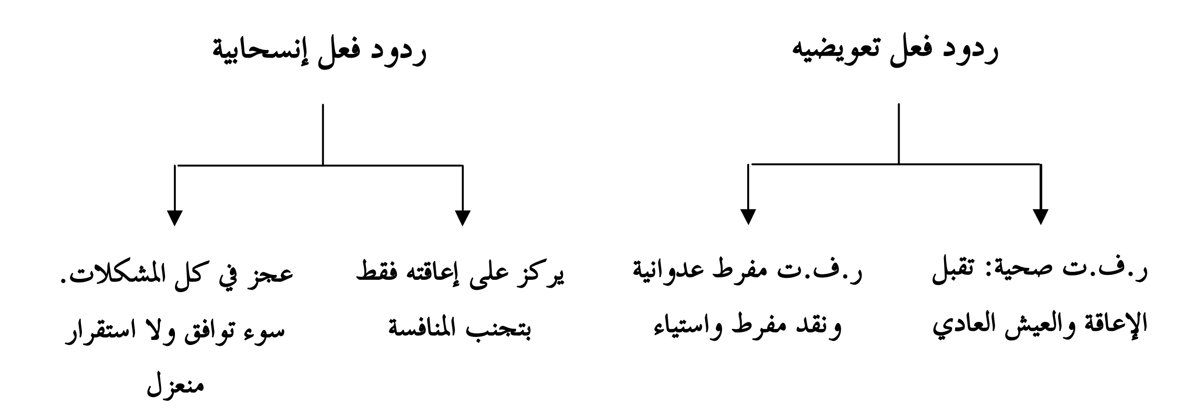
د- الوعي المكاني:

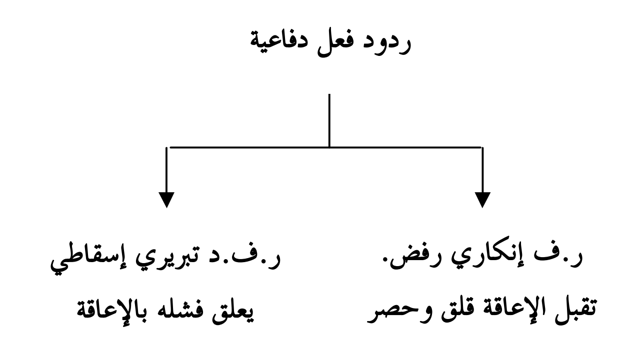
يحدد "**ستون وتشارش**" على خمس مجالات لتعلم الأماكن:

- أماكن العمل اليومي: البيت، المدرسة ...
- مكان البدن: إدراك الحيز المكاني لجسم الطفل.
- مكان الموضوع: تحديد موضع الشيء وعلاقته بالأشياء الأخرى.
- المكان التجريدي: القدرة على التعامل مع المجردات وتصور الخرائط التحليلية.

6- ردود الأفعال المتباينة تجاه المعاق بصريا (الكفيف):

6-1- ردود فعل الكفيف تجاه إعاقته:

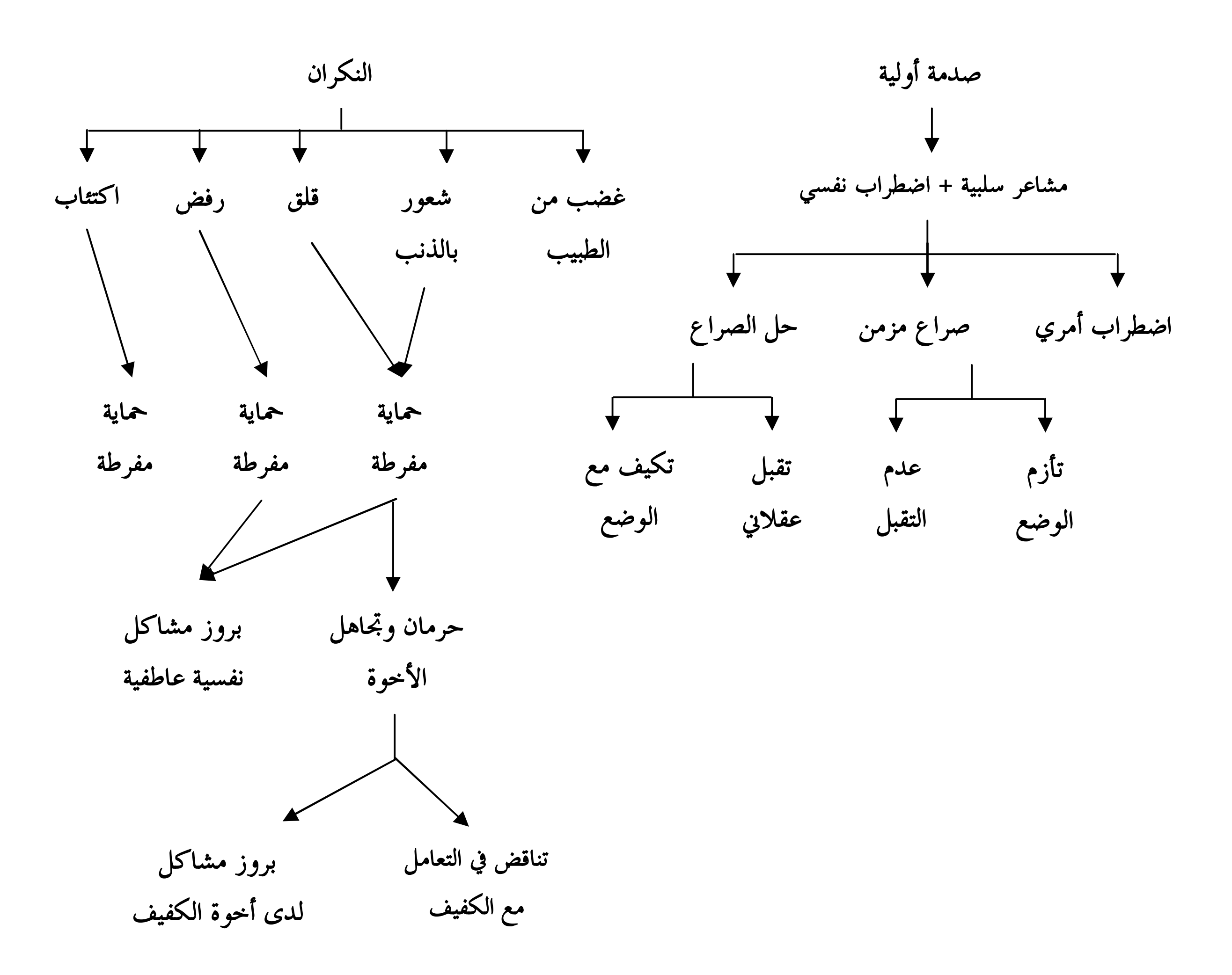




الشكل رقم (03): رسم تخطيطي يوضح ردود فعل الكفيف تجاه إعاقته

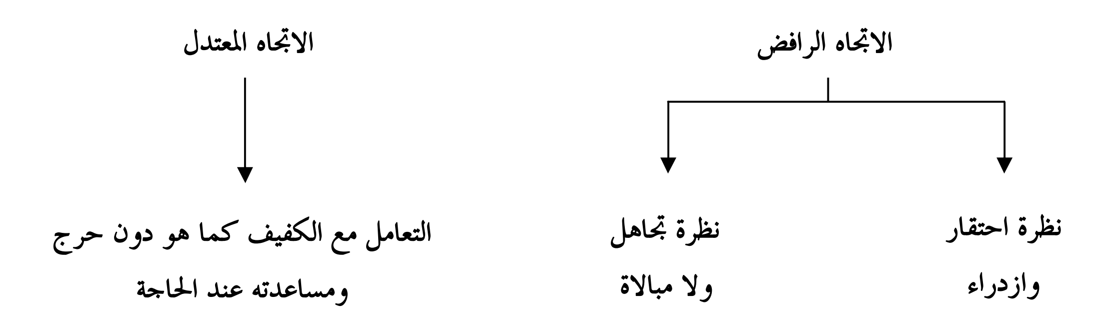
6-2- ردود فعل الأسرة نحو المعاق بصريا (الكفيف):

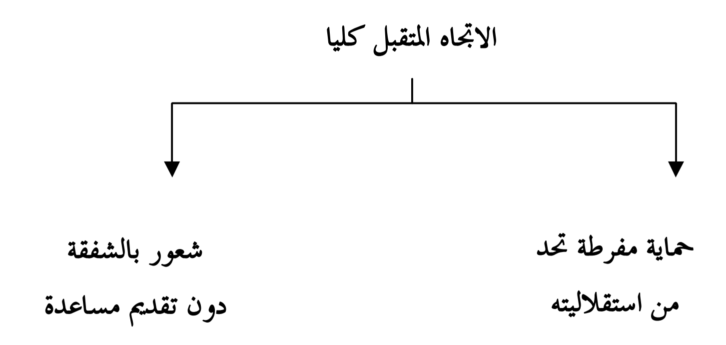
ونلخصها في المخطط التالي:



الشكل رقم (04): رسم تخطيطي يوضح ردود فعل الأسرة نحو المعاق بصريا (الكفيف)

6-3- ردود فعل المجتمع نحو المعاق بصريا (الكفيف):





الشكل رقم (05): رسم تخطيطي يوضح ردود فعل المجتمع نحو المعاق بصريا (الكفيف)

7- نسبة انتشار الإعاقة البصرية:

«يتمتع حوالي **98.5 %** من الأفراد بالقدرة على الإبصار، ولكن فئة نسبة قد تصل إلى حوالي **3 %** تعاني من مشكلات في الإبصار وذلك لأسباب مختلفة وفي مؤلف آخر ورد فيه أن نسبة المعاقين بصريا كبيرة إذا ما قورنت بالعدد الإجمالي للمعوقين وتتراوح هذه النسبة بين **4** من كل **1000** إلى **15** من كل **1000** وهذا يعني أن عدد المعاقين بصريا في الدول العربية قد يصل إلى حوالي مليونين» **(الروسان فاروق 1996، ص 307) (منى صبحي الحديدي: 1998، ص 344).**

ويجمع الخبراء على أن «ما بين 15-50 من كل 1000 شخص لديهم إعاقة بصرية شديدة، وأن هذه النسبة تزداد مع تقدم العمر وأن 0.5 % إلى 1.5 % من أطفال سن المدرسة يعانون من اضطرابات بصرية ذات دلالة» **(سعيد حسني: 2000، ص 41).**

أما ما ورد حسب منظمة الصحة العالمية WHO سنة 1973 فإنها تقدر عدد المكفوفين آنذاك بـ 10 مليون معاق بصريا، في حين الآن يقدر عددهم بـ 35 مليون معاق بصريا و120 مليون ضعيف بصر في العالم ونسبة 80 % في العالم الثالث وحده.

- أما فيما يخص الجزائر فقد ذكر الدكتور "رابح تركي" في كتابه المعوقون في الجزائر بأن عددهم ضخم، فالإحصائيات التي قامت بها هيئة الأمم المتحدة بعد الثورة الجزائرية وجدت ما يقارب 10 % - 15 % من المعوقين بسبب الاستعمار الفرنسي.

والمجموع الذي ورد في هذا العمل «هو 540.000 معوق في الجزائر منهم 80.000 كفيف ومثلها أصم وأبكم، و 18.000 متخلف ذهني و 20.000 معوق بدني حسب وزارة الصحة، ومن بين 80.000 كفيف 50% منهم تقل أعمارهم عن 20 سنة، ويدرس منهم 10.000 فقط منهم 275 طفل في مدارس متخصصة والباقي في مدارس التعلم العادي» **(تركي رابح: 1982، ص 119).**

وتجدر الإشارة أن نسبة انتشار الإعاقة في الجزائر لم تحدد بعد، فحسب ما جاء في البيانات الوزارية الرسمية لوزارتي التكوين والتشغيل فإن عدد المعوقين في الجزائر قد يصل إلى 3 ملايين من سن الطفولة إلى غاية سن 40 سنة وهذا ما يؤكد عدم وجود إحصائيات دقيقة وجديدة للمعوقين في الجزائر لأن جلهم لم يلتحق بالمراكز المتخصصة لذلك، وبالتالي فإن 18 ألف معوق فقط له بطاقة التأهيل المسلمة من طرف الدولة والتي تضمهم حوالي 134 مركز للمعوقين على مستوى الوطن **(لويزة فرشان: 2002 ص 47).**

8- مناهج وأساليب تدريس التلاميذ المكفوفين:

إن تعلم الأطفال المكفوفين يعتمد على حد كبير على مدى العجز والقصور أو الضعف البصري لديهم، ووجود أية إعاقات مرافقة لإعاقتهم البصرية كالتخلف العقلي أو القصور الحسي الحركي أو إعاقات في حاسة السمع، ويعتمد تعلمهم على مدى توفر إمكانات خاصة بطرق تعليمهم ومن هؤلاء الأطفال من يستطيع أن يلتحق بالمدارس العادية خاصة الأطفال الذين لا يعانون من صعوبات كبيرة في حاسة البصر، ويمكنهم الاستفادة من جهود معلم التربية الخاصة، أو من خلال تدريس المدرس العادي لهم بطرائق خاصة ومكيفة، وهناك إجراءات مقترحة لتعليم وتدريب الأطفال المعاقين بصريا منها ما يلي حسب (**سعيد حسني العزة: 2000، ص 113**).

- الأخذ بعين الاعتبار أهمية الوالدين في عملية التعليم و أن دور المدرب أو المعلم مرحلي.
- إعطاء الطفل الكفيف خبرة حقيقية يستطيع من خلالها التفاعل بشكل لائق وجيد.
- الأخذ بعين الاعتبار بأن هؤلاء الأطفال لا يستطيعون التعلم بالتقليد بسبب قصورهم البصري لذلك فهم بحاجة إلى توضيح الأحداث اليومية لهم.
- يجب أن يكون التعليم متسلسلا ويخدم أغراضهم الدراسية وحتى الحياتية.
- الاستماع الجيد وطرح الأسئلة القليلة و إعطاء الأجوبة الكثيرة.
- ضرورة التواصل مع الطفل وتقديم إشارات سمعية له واستخدام الأصوات المشجعة والمطمئنة للكفيف، وتقديم التغذية الرجعية باستمرار.

مما يجعلنا هنا نفكر في وضع خطط تدريسية وتعليمية وتدريبية للمكفوفين فلابد من الأخذ بعين الاعتبار خصائصهم التعلمية ومعرفة عمر الطفل عند حدوث إعاقته والخبرات التي مر بها وفرص النمو المتاحة له ومدى حرمانه من التعلم العرضي

الذي يتعلمه الأطفال المبصرين من خلال مشاهدتهم البصرية اليومية حيث أن المعوق بصريا يعتمد على حواس بديلة أو تعويضية مثل حاسة اللمس أو السمع في تحديد مكان وموضع الأشياء وصوتها، وأيضا في تطوير المفاهيم، وهذا لا يزوده بنفس المفاهيم التي يحصل عليها المبصرون وأن لديه قصورا في المجالات التالية:

- قصور في خبرات الطفل الكفيف.
- قصور في قدرة الطفل الكفيف على التنقل في البيئة.
- قصور في قدرة الطفل الكفيف في السيطرة على البيئة والذات.

أي أنه لا يستطيع أن يتعلم بالملاحظة ولا بالتقليد ولا بحاسة البصر لعجزها مما يجعل الكفيف يلجأ إلى لغة الأشخاص الذين يتواصل معهم، مما يواجه هؤلاء الأطفال صعوبة في التجريد والترميز للأشياء وفهم العلاقات المكانية بسبب عدم قدرتهم على إدراك المسافات والعلاقات الفراغية، إذ تشير الدراسات بأن التحصيل لدى هؤلاء الأطفال هو ادنى من ما هم عليه العاديون من نفس العقل العمري ولكنهم أفضل من أطفال الإعاقة السمعية لأن بيئتهم غنت بالوسائل التعليمية السمعية عوضتهم عن استعمال حاسة البصر العاجزة أصلا.

8-1- عناصر المنهاج الرئيسية لفئة التلاميذ المكفوفين:

يحتاج المعاقون عامة والمكفوفين خاصة على أهداف إضافية بالإضافة على ما يحتاجه الأطفال العاديون وهي كما يلي حسب حسني العزة 2000:

- تطوير قدرات واستعدادات هؤلاء الأطفال للدراسة.
- الاستفادة مما تبقى لديهم من قدرات في هذا المجال (البصري).
- تطوير مهارات الاستماع لديهم وتزويدهم بالمعينات السمعية.
- تطوير مهارات الحركة لديهم لمساعدتهم على تلبية حاجاتهم المختلفة.

- ❖ استخدام الأدوات والأجهزة الخاصة بهم في التدريب والتعليم.
- ❖ تكييف مختلف موضوعات الدروس وفق كفاءتهم وقدرتهم على تعلمها.
- ❖ تطوير مهارات التواصل لديهم وحل المشكلات خاصة في الميدان التعليمي.

8-2- البرامج التربوية للتلاميذ المكفوفين:

والجهات التي تقدمها لهاته الفئة هي:

- ❖ مراكز الإقامة العاملة للمعوقين بصريا.
- ❖ مراكز التربية الخاصة النهارية للمعوقين بصريا.
- ❖ الصفوف الخاصة والملحقة بالمدرسة العادية.

كما يدرب الأطفال المكفوفين بطرق عديدة وبالاعتماد على ما يلي:

- ❖ الدليل المبصر وهو شخص يساعد الكفيف على الحركة والتنقل.
- ❖ الكلاب المرشدة التي تصطحب الكفيف إلى المدرسة أو مكان آخر.
- ❖ العصا البيضاء وتعمل بأشعة الليزر.
- ❖ النظارة الصوتية.
- ❖ الأجهزة الصوتية التي تعلق على عنق الكفيف وتعرفه بوجود عوائق في الطريق.

9- أساليب التواصل (الثقافي) للتلاميذ المكفوفين: حسب (**إسماعيل عبد الفتاح 2004**).

هناك العديد من الأساليب والطرق للتواصل والتعليم والتثقيف للمعاقين بصريا ومن بينها: أدوات القراءة والكتابة المتاحة للكفيف والأعمى وضعيف البصر، وسوف نتعرض هنا لبعض الأساليب. (**إسماعيل عبد الفتاح: 2004، ص 170**).

9-1- طريقة برايل:

كانت ولا تزال وسيلة للتواصل الرئيسية للتلميذ الكفيف لأنها وسيلة قراءة وكتابة معا وهي عبارة عن نظام للكتابة يشتمل على ست نقط فقط تتحرك تبعا للرقم وطبعا للحرف ويعتمد المعاقون بصريا على كل من آلة برايل الكاتبة ولوحة وقلم برايل وهي تقرأ من اليسار على اليمين ويتمكن المكفوفين من قراءتها عن طريق اللمس بأطراف الأصابع. (**إسماعيل عبد الفتاح: 2004، ص**).

وهناك لوحة الخط البارز الذي صممته المؤسسة الأمريكية للعميان، ويرسم الكفيف خطا بالقلم العادي فيخرج الخط بارزا يمكن تميزه باللمس، ويمكن عن طريقه كتابة وعمل الخرائط والرسوم التوضيحية لتوجيه الكفيف وجعله كأنه يرى.

9-2- أجهزة التسجيل:

سواء أكانت مسجلات أو شرائط كاسيت أو إذاعة مسموعة يسمعها الكفيف أو كانت اسطوانات وهي في غاية الأهمية للمكفوف لأن حالة السمع الوسيلة الرئيسية لاكتساب المعرفة والمعلومات عند الكفيف، وعن طريق أجهزة التسجيل يمكن تصور العديد من الوسائل التي تفيد الكفيف تعليميا وثقافيا. (**إسماعيل عبد الفتاح: 2004، ص 170**).

9-3- الكتاب الناطق:

هو أسلوب من أساليب التسجيل ولكنه يحتوي على كتاب كامل مسجل بصوت القارئ أو الراوي مثل التسجيلات القرآنية الكاملة بأصوات كبار القراء، فهنا يتم تسجيل المناهج التعليمية والكتب الهامة على شرائط كاسيت ليسمعها ويرددها ويفهمها الكفيف وهي مازالت رسمية الطابع لمن له القدرة على تشغيل جهاز التسجيل، علما بأن القدرة على تشغيل جهاز التسجيل أصبحت صفة أساسية عند كل المكفوفين ولا بد من تأهيلهم وتدريبهم عليها. (**إسماعيل عبد الفتاح: 2004، ص 171**).

10- طرق تنمية عقل وثقافة المكفوفين:

10-1- تهيئة الكفيف لمهارات التواصل:

للحواس دور رئيس في عملية التواصل، إذ عن طريقها يتم استقبال المعلومات المختلفة، ونظرا لغياب حاسة البصر أو حضورها بالنسبة للكفيف، فإنه في حاجة إلى تدريبات خاصة تهدف إلى تنشيط الحواس الأخرى، فلابد من تدريب الكفيف وضعيف البصر على استخدام حواسه الأخرى كالآتي:

أ- حاسة اللمس: يعتمد المعاقون بصريا على حاسة اللمس في القراءة والكتابة في إدراك السطوح والأحجام والتمييز بينها، لهذا كان من الضروري تنشيط هذه الحاسة عن طريق التدريبات الخاصة بها والتي منها:

- تنمية المهارات الحركية الدقيقة (كحركة الأصابع) وذلك عن طريق تدريب الكفيف على التعامل مع الأشياء الدقيقة والصغيرة وتداولها بالأصابع مثل حبات الخرز والمكعبات والأزرار والكعب.
- تنمية مهارات التمييز اللمسي، وذلك عن طريق التدريب على اكتشاف العلاقة بين الجزء والكل والتمييز بين الأشكال والأحجام والسطوح المختلفة.

- تنمية مهارات قلب الصفحات وتمييز السطور والكلمات، وذلك عن طريق التدريب على تناول الكتب ذات السطور والكلمات البارزة والتعامل مع صفحاتها بالفتح والغلق وتحديد بداياتها ونهاياتها، وكذلك التدريب على تحديد الكلمات البارزة (**إسماعيل عبد الفتاح: 2004 ص 176**).

ب- حاسة السمع: من الحواس التي يعتمد عليها الكفيف اعتمادا رئيسيا في تعويض جانب كبير من جوانب النقص في الخبرة الناتجة عن فقدان أو قصور حاسة البصر، فالكفيف لا يعتمد على سمعه فقط في الاستماع إلى الأصوات وتحديد مصادرها، بل أنه عن طريق هذه الحاسة يستطيع أن يحصل على الكثير من المعلومات التي يتم الحصول عليها أصلا عن طريق حاسة البصر لدى الفرد العادي، فهو يستطيع عن طريق السمع أن يحدد مصدر الصوت واتجاهه ودرجته. (**إسماعيل عبد الفتاح: 2004، ص 176**).

ج- حاسة الشم: مثلا يفرق بين أنواع العطورو الروائح المنبعثة من الأشياء.

د- حاسة التذوق: مثل تذوق المأكولات وتحديد مواصفاتها ومذاقها وكل المعلومات عنها عن طريق التذوق.

خلاصـــة:

من خلال ما تقدم في هذا الفصل اتضح مدى أهميـــة حاسة البصـــر وما يتـــرتب عنها من أثار سلبيـــة إذا فقدت هذه الحاســـة، لكن الأمر لا يتوقف عنـــد هـــذا الحـــــد وخاصـــة في هذا الوقت أين أصبحت الرعاية النفسية والتربوية متوفرة خاصة الاهتمـــام بالقدرات العقلية للمكفوفين وذلك لتعويض النقص الحاصل في حاسة البصر.

ومن جهة أخرى التحدث عن سمات تميز شخصية الكفيـــف فيه الجـــدل الكثيـــر حيث أن هنـــاك من يرفض وضع المكفوفين في إطار خاص أو جدولتهم ضمن مقـــاييس معينة على اعتبار أنهم أناس عاديين ومنهم من يضعهم في إطار جد خاص للاهتمام بهـــم بالشكل الذي يحقق لهم أكثر توافقا نفسيا كان أو أكاديميا إذ تعتبـــر هـــذه الأخيـــرة أحـــد العناصر التي ينادي بها الكثير من الأخصائيين وذلك للاستثمار في بقية الاستعدادات لدى الكفيف.

تمهيـــد:

تعتبـــر الحياة المدرسية من المعالم الرئيسية في حياة الأفراد لما لها من أثر كبيـــر في مراحل نموه، فالتلميذ مثلا يقضي فترة طويلة في المدرسة قد تمتد من مرحلة الطفولة المبكرة إلى مرحلة المراهقة وهو في كل هذه المراحل يتفاعل مـــع أوســـاط أج متعـــددة ومتغيرة، وذلك مما تتضمنه المدرسة من زملاء الدراسة والمدرسين والإدارة المدرســـية وأخصائيين نفسانيين: فهي حياة مليئة بالتفاعل تؤثر في شخصية التلميذ ويتأثر بها، ممـــا يصعب إزالة آثارها من حياة التلميذ، وعليه فإن توافق التلميذ وخاصة إذا كان مـــن فئـــة ذوي الحاجات الخاصة كالكفيف مثلا يعني أنه أعطى ديناميكية مستمرة لأحداث التوازن سواء في استعاب المواد الدراسية وتحقيق النجاح فيها أو في تكوين علاقـــات أج ســـوية والاستجابة مع نظم المدرسة ولوائحها. وهذا كله مما سوف نراه عند عرضنا لهذا الفصل.

أولاً: التوافق Adjustment.

1- مفهوم التوافق: نظرا لتعدد مفهوم التوافق تذكر منها:

يعتبر مفهوم التوافق مع المفاهيم الهامة التي شاع استخدامها، إلا أنه لم يستقر بعد ذلك على تعريف محدد له، فقد استخدم بمعان متعددة كالتوافق في المجال البيولوجي أو التوافق في مجال الصحة النفسية والعقلية، ومفهوم التوافق مستمد أصلا من علم الأحياء وانه منبثق منه حيث كان حجر الزاوية في نظرية داروين للنشوء، وقد استعير واستبدل من قبل علماء النفس وسموه "التوافق".

والمقصود بالتوافق إذن "هو قدرة الفرد على إقامة علاقات إج مع الآخرين تتسم بقدرته على الحب والعطاء من ناحية وعلى القدرة على العمل المنتج لتحقيق التفاعل في المحيط الاج" (**حسين أحمد حكمت: 2006، ص 20**).

كما يعرفه حامد عبد السلام زهران "على أنه عملية ديناميكية مستمرة تتناول السلوك والبيئة بالتغير والتعديل حتى يحدث توازن بين الفرد وبيئته وهذا التوازن يتضمن إشباع حاجات الفرد وتحقيق متطلبات البيئة (**حامد عبد السلام زهران: 1997، ص 27**).

ومن زاوية أخرى ينظر إلى التوافق على أنه مجموعة العمليات العقلية والنفسية التي تساعد الفرد للتغلب على المتطلبات والضغوط المتعددة، باستعمال مجموعة من الحيل الدفاعية النفسية من أجل التعامل مع الواقع وتفادي المواجهات والتحديات التي تحول بين الفرد واستمرار علاقته مع البيئة الاجتماعية بشكل يرضي مطالب الطرفين (**رمضان محمد القذافي: 1998، ص 106**).

ومما سبق نلاحظ أن هناك تباينا في أراء الباحثين واختلافا في وجهات النظر حول إيجاد تعريف كامل للتوافق، حيث يرى فاروق الروسان من جانب التربية الخاصة على أن التوافق عند المعاقين لا يكون بالشكل العادي وذلك إلا بالانتباه إلى درجة الإعاقة ونوعها.

فيعرفه فاروق الروسان "التوافق هو حالة من الراحة النفسية التي يشعر بها المعاق أثناء تواجده في المحيط الذي يعيش فيه، والذي يستمد من خلاله وجوده كفرد يساهم في تحقيق التكيف والتفاعل مع الآخرين" (**فاروق الروسان: 1996، ص 63**).

مما يستنتج من تعريف الروسان أن المعاق له قابلية للتوافق وفي جميع المجالات خاصة منها الدراسي وذلك إذا راعينا نوع الإعاقة ودرجتها فهما العنصريين المهمين لتحقيق التوافق بشكله العام حيث أن المعاق بصريا عند الروسان لابد لنا أن نعلم مسبقا أنه فرد له مؤهلاته تجعل منه يحقق نسبة معينة من التوافق خاصة أثناء وجوده في المحيط المدرسي.

2- الفرق بين التوافق والتكيف:

طال الخلط بين المصطلحين إلى حد التداخل فالتكيف قد يستخدم بمعنى طبيعي أو بيولوجي فهو مصطلح مستمد أساسا من علم البيولوجيا أخذ على سبيل الاستعارة أو الاقتباس، لكن لابد من التنبيه إلى هناك فروق بين التوافق والتكيف الذي يعني المواءمة للإنسان والحيوان والنبات وإزاء البيئة المادية التي يعيشون فيها، وتتجلى الفروق بين التكيف والتوافق في الجدول التالي (**صالح حسن الداهري: 2001، ص 204**).

جدول رقم: (04) يوضح بعض الفروق بين التكيف والتوافق

التكيف	التوافق
- التكيف يشمل الإنسان والحيوان والنبات في علاقتهم مع البيئة.	- التوافق يقتصر على التفاعل بين الإنسان والآخرين.
- يتضمن المسايرة للظروف وينكر دور الإنسان.	- يظهر لتغيير الواقع نحو الأفضل على أساس تطوير البشرية.
- يلغي دور الفروق الفردية بين الناس.	- يعلن صراحة دور الأفراد برغم اختلافاتهم.
- مرتبط بإشباع الحاجات البيولوجية.	- يتحدد باعتبارات اجتماعية ومرتبط بها.

ولقد أوضحت **سهير كامل احمد** الفرق بين التكيف والتوافق في الكائن والبيئة في عدة تغيرات مما يتطلب كل تغيير تغييرا مناسبا للإبقاء على استقرار العلاقة بينهما، وهذا التغيير المناسب هو التكيف أو المواءمة والعلاقة المستمرة بينهما هي التوافق، وكثيرا ما يستخدم اللفظان تكيف وتوافق، كما لو كان مترادفين ولكن الكلمة الأولى تشير إلى الخطوات المؤدية إلى التوافق والثانية إلى الحالة التي يبلغها الكائن (**سهير كامل احمد 2001، ص 38**).

ولقد لحض أحمد عبد الرحيم العمري الفرق بين التكيف والتوافق في شكل أطلق عليه الهرمية التوافقية.



الشكل رقم: (06) يوضح (الهرمية التوافقية) للفرق بين التكيف والتوافق

3- معايير التوافق:

3-1- المعيار الثقافي:

إن المجتمع وثقافته يمثلان محددات رئيسية لبناء الشخصية الإنسانية ومن هنا يعتبر الإنسان بصفة عامة انعكاس للواقع الثقافي الذي نعيشه ووفقا لهذا المعيار فإن الحكم على الشخص المتوافق يكون في إطار الجماعة المرجعية للفرد ومدى امتثاله للقوانين السائدة في مجتمعه وقيمه حتى وإن كانت فاسدة مما يتطلب العمل على إصلاحها وتغيرها، بدل التكيف معها والانغماس في وسطها (**عبد الحميد محمد الشاذلي: 2001 ص 26**).

3-2- المعيار الإحصائي:

ويرى أصحابه أن الشخص المتوافق هو الذي لا ينحرف عن المتوسط كثيرا، أي يمثل الشطر الأكبر من مجموع الناس وفق المنحنى الاعتدالي، ومن مميزات هذا المعيار أنه ما يبينه الانحراف من تدرج يميز بين الحالات الخفيفة والعنيفة للتوافق أو سوئه ومما يجب الإشارة إليه أنه وفق هذا المعيار نجد أن من هم على مستوى عالي من الذكاء والجمال والصحة يعتبرون من الشواذ، إلا أن علماء النفس حصر الشواذ من الناحية السلبية (**أحمد راجح عزت: 1991، ص 447**).

3-3- المعيار الاكلينيكي:

يتحدد مفهوم التوافق في ضوء المعيار الاكلينيكي لتشخيص الأعراض المرضية فالتوافق يتحدد على أساس غياب الاضطراب وعدم التوازن النفسي أو العقلي والاج والخلو من مظاهر سوء التكيف، وأيضا مما يستنتج من هذا المعيار أنه لا يحدد فقط الاصطرابات التي يصاب بها الفرد بل يحدد درجة توافقه أيضا مع ما يتعرض له من أحداث ومشاكل.

4- أبعاد التوافق:

4-1- البعد النفسي:

ينصب اهتمام هذا البعد على الجوانب السيكولوجية للفرد، حيث يرى أصحاب هذا الرأي أن التوافق يتحقق بإشباع الفرد لحاجاته ودوافعه، وهذا مما يعني أن التوافق أو التكيف يعملان على تخفيف التوتر ولا يأتي إلا عن طريق الاعتدال في الإشباع العام إذا مما نفهمه هنا هو أن الشخص غير المتوافق يعد ضعيفا وغير واقعي وذلك بسبب تعرضه لأمور ومواقف لا حيلة له معه مما تعيقه على التكيف معها**(كمال الدسوقي: 1976، ص 09)**.

4-2- البعد الاجتماعي:

يقوم أساسا على العلاقة التي يقيمها الفرد مع الآخرين وهو يشمل عدة مجالات سواء في المجال المدرسي أو المحيط الأج وهو ضرورية لتحقيق التوافق الشامل للفرد مما يجعلنا نقول عنه انه قدرة الفرد على عقد التفاعلات إج راضية بين الناس التي تتسم بالتعاون والتسامح، كما أن من صورة هو تغير الفرد لسلوكه بما يناسب الظروف والمواقف الاج المحيط به **(كمال الدسوقي: 1976، ص 09)**.

4-3- البعد التكاملي (النفس الاجتماعي):

يتأسس هذا البعد على التفاعل بين البعدين النفسي والاج فالتوافق عملية ذات وجهين تتضمن أن الفرد ينتمي إلى مجتمع بطريقة أكثر حماسة وفي الوقت نفسه يقدم المجتمع الوسائل الضرورية لتوظيف وتحقيق مطامع الفرد وتفجير طاقته الكامنة لينشط نشاطا ديناميكيا يواكب به التغير الحاصل في المجتمع. **(كمال الدسوقي: 1976، ص 09)**.

ثانيا: التوافق الدراسي.

1- مفهوم التوافق الدراسي:

يعد التوافق الدراسي بعدا من أبعاد التوافق، وقد عرفه العلماء تعريفات كثيرة حسب وجهات نظر مختلفة.

- **تعريف أحمد عبد الخالق 1990:** "يتضمن التوافق بين المعلم والتلميذ مما يهيئ الأخير ظروف أفضل للنمو معرفيا، وانفعاليا واج مع علاج ما ينجم في مجال الدراسة من مشكلات سلوكية التي يمكن أن تصدر عن بعض التلاميذ" (**عواطف إبراهيم: 2000، ص 72**).
- **يعرف Johnlief**: أن التوافق عملية مستمرة مرتبطة أساسا بمرحلة الانتقال من البيت إلى المدرسة والتي لها تأثير كبير في رسم الصورة التي يتمناها الطفل عن المحيط المدرسي، ويذهب John إلى أن التوافق الدراسي هو التعايش مع البيئة المدرسة (**محمد عبد العزيز: 1975، ص 296**).
- **تعريف رشاد منصوري:** التوافق الدراسي جانب من جوانب التوافق ولا يكون الفرد متوافقا دراسيا إلاّ إذا كان راضيا عن إنجازه الأكاديمي أو في علاقاته مع مدرسيه وزملائه والعاملين بالمؤسسة التعليمية (**رشاد منصوري: 1999 ص 54**).
- ويعرف أيضا: على أنه حالة تبدو في العملية الديناميكية المستمرة التي يقوم بها التلميذ لاستعاب مواد الدراسة والنجاح فيها وتحقيق التلاؤم بينه وبين البيئة الدراسية ومكوناتها الدراسة، فالتوافق الدراسي تبعا لهذا المفهوم قدرة مركبة، تتوقف على بعدين رئسين هما البعد العقلي والبعد الاج (**صبرة محمد علي: 2004، ص 131**).

وعند استقرائنا لهذه التعاريف نلخص إلى أن التوافق الدراسي يتضمن الشعور بالرضى لدى التلميذ أثناء تواجده في المدرسة، وقدرته على تكوين علاقات طيبة وناجحة مع الزملاء والأساتذة والإدارة واستطاعته على استعاب المواد الدراسة داخل

الفصل والنجاح فيها وتحقيق التلاؤم مع البيئة المدرسة وعناصرها كالانضباط بنظامها ومذاكرة الدروس، وممارسة مختلفة الأنشطة والانتباه والحضور في الحصص المبرمجة داخل الفصل والمحافظة على النظام العام داخل المحيط المدرسي، وهكذا يمكن القول أن التوافق الدراسي هو محاولة تكيف التلميذ في المدرسة وبكل مكوناتها وبدرجة أخرى وأقل داخل الفصل الدراسي.

2- أهمية التوافق الدراسي:

من أهمية الدراسات التي أجريت حول التوافق الدراسي، دراسة أجراها (يونغ young 1982) أظهرت من خلالها شيئا عن أهمية التوافق الدراسي حيث تمحورت الدراسة حول الأسباب التي تجعل التلاميذ يكرهون مواد الدراسة أو يفقدون الميل إليها وكانت الأسباب الأساسية متمثلة فيما يلي:

- لا نرى ضرورة لهذا العلم والمتمثل في هذه المادة الدراسية.
- مادة غير مشوقة.
- طريقة التدريس مملة.
- المعلم لا يستطيع إيصال الفكرة العامة للدرس وطريقته صعبة جدًا.

إن هذه الأسباب تتلخص في سبب عام وهو عدم إدراك جدوى أو قيمة مادة دراسية معينة وهذا مما سيؤدي إلى نتيجة سلبية هي عدم الميل إلى هذه المادة ويقول هنا "**جارسون**" أن نسبة كبيرة من التلاميذ يتركون الدراسة وينقطعون عنها يكونون قد تعرضوا للفشل في تحقيق التوافق الدراسي وهذا ما يظهر جليا عند الحالات الخاصة كالمعاقين حيث عدم معرفتنا أو كشفنا لدرجة خصوصيتهم في حاسة معينة يقلل من نسبة تكيفهم داخل المدرسة مما سوف يسبب لهم أيضا فشلا دراسيا محققا قد تضر المسؤولين والعاملين في ميدان التربية عندما كانوا يرجعون ذلك الفشل إلى قلة الاستذكار أو عدم الرغبة أو الحافز للدراسة والانشغال بأشياء أخرى (**كمال الدسوقي: 1976، ص 237**).

3- العوامل المساعدة على تحقيق التوافق الدراسي:

3-1- العوامل الذاتية:

3-1-1- العامل النفسي:

ويتمثل في العناصر الخاصة بالنواحي المزاجية والصفـات الخلقيـة والمتمثلـة في مدى تحفز التلميذ وحماسه للعمل وما عنده من ميل وطاقة انفعالية تساعده في الإقبال على العمل بصفة جيدة، فالحالة النفسية للمراهق مثل شعوره بالنقص يؤثر على علاقتـه مع زملائه داخل وخارج المدرسة أو الفصل، مما يحـد مـن تركيـزه فـي متابعـة الـدروس، وقد يترتب عن ذلك ضعف في شـهية للأكـل، وتقطـع نومـه بـالأحلام المزعجـة، واحتمال العدوانية اتجاه الآخرين مما ينعكس على قدرته لتحقيـق التوافـق الدراسي (**نصر الدين جابر: 1999، ص 79**).

3-1-2- العامل الجسمي:

لصحة التلميذ أثر لتكيفه في المحيط المدرسي، فالصحة المعتلة تضطر بالتلميـذ إلى كثرة التغيب للالتحاق بالفصل الدراسي أو إهمال الواجبات المدرسية، فينزل مسـتواه الدراسي، لذلك يؤثر ضعف البصر أيضا أو السمع على قدرة التلميذ لمتابعـة الـدروس والاستفادة منها مما لا يتم ذلك إلا بتوفر وسائل خاصة لهم.

كما أن مختلف مشاكل الصحة الجسمية والعضوية قد تؤدي إلى مضايقة المراهـق من طرف زملائه مما ينعكس ذلك على تكيفه في المحـيط المدرسـي (**سـلوى عثمـان الصديقي وآخرون: 2002، ص 120**).

3-2- العوامل الخارجية:

3-2-1- الأسرة:

إن الجو الأسري الذي ينمو فيه المراهق له أثر كبير في حياته وتفاعله مع الآخرين، فالجو العائلي الذي يكون مملوءًا بالخلافات له دور فعال في التكيف السيئ، كما قد يتأثر المراهق بظروف الأسرة المادية ومستواها الثقافي، وكذا بالجانب الأخلاقي التي تتميز بها الأسرة مما يلزم علينا القول أن الأسرة لها دور في تحقيق التوافق وبكل أشكاله. (**محمد جمال الصقر: 1995، ص 93**).

3-2-2- المجتمع:

يمكن القول أن المراهق يعيش في وسط إج فهو يتفاعل معه باستمرار، حيث يتعامل مع أفراد مجتمعه، ومع مؤسساته الثقافية كوسائل الإعلام وبذلك فهو عرضة للتأثر بها، ويتفاعل مع المسجد والنوادي الثقافية الموجودة في مجتمعه، والتي توفر له الإشباع لحاجاته التي تظهر بصورة ملحة في حالة استغلالها الأمثال وتوجيهها وجهة سليمة (**محمد خليفة بركات: 1979، ص 354**).

3-3- العوامل التربوية:

والتي تتمثل في العوامل المتعلقة بالمدرسة من إدارة وشخصية المعلم والمناهج وطرق التدريس.

3-3-1- الإدارة المدرسية:

إن مدير المدرسة مسؤول عن رسم سياسة عامة للمدرسة تعين على تربية التلميذ تربية صالحة، وبمقتضى هذه السياسة العامة يكون توجيهه للمدرسين والتلاميذ، ويتوقف نجاح المؤسسة على مدى فهم المدير والمدرسين لحاجات التلاميذ خاصة منهم المعاقين كالذين لديهم كفًا بصريًا أو عوقا سمعيا مثلاً وجب ذلك معرفة أساليب المعاملة معهم التي

تساعدهم على تنمية شخصياتهم وعلى وقايتهم من الصدمـات النفسيـة وعـلاج ما ينشأ لديهم من مشكلات (**عبد الحميد مرسي: 1979، ص 354**).

3-3-2- شخصية المعلم:

إن المدرس الذي اضطربت نفسه، واختل الجانب الانفعالي من شخصيته لا يحصد إلا تلاميذ أمضطربين انفعاليا ومنحرفين مزاجيا، فالمدرس الذي يتصف بأنه شديد الميـل إلى العدوان والسيطرة يضطر تلاميذه إلى أن يكونوا جبناء، أو إن يكون الواحد منهم كثير الميل إلى العدوان، وهم يحاولون التنفس بهـذا الميـل عن طريـق معاكسة زملائهـم، واتخاذ العنف وسيلة للتعامل مع النـاس عموما، كذلك نلاحظ أن المـدرس الذي يحتقـر تلاميذه ويهون من شأنهم ويسخر من قدراتهم يضطرهم إلى أن يسـلكوا سـبيل الغـش والكذب حتى يمكنهم من مواجهة مطالب مدرسهم المتعسفة (**سلوى عثمـان الصديقـي 2002، ص 122**).

3-3-3- المناهج وطريقة التدريس:

إذا كان المنهاج الدراسي منافيا لميل التلاميذ وحاجتهم وكان غير متصل بمشكلاتهم الحيوية أو غير متناسب وقدراتهم العقلية، فإننا نتوقع أن تكثر بين التلاميذ حالات الخروج عن النظام والاحتكاك المشحون بالمدرسين، كما وقد تكون المادة الدراسية محبوبة بينمـا طريقة التدريس عقيمة خاصة في صفوف ذوي الحاجات الخاصة مما لزم تكييف طـرق التدريس حسب نوع الإعاقة ودرجتها فمن خلالها قد يثير الشوق للدراسـة والحـث على النشاط بصفة مستمرة ودائمة ويكون في الأخير تحقيق توافق نسبي وعدم وجـود أعـداد كبيرة من التلاميذ الفاشلين دراسيا (**سلوى عثمان الصديقي وآخرون: 2002، ص 123**).

وبالإضافة إلى ما قلناه هنا نجد وجود بعض العوامل الأخرى المساعدة على تحقيق التوافق الدراسي وجب علينا التطرق إليها والتي منها: حسب كمال الدسوقي 1984.

- تهيئة الفرص اللازمة والمتاحة للاستفادة من التعليم بأكبر عدد ممكن، ويقصد بها إعطاء كل تلميذ ما يحتاجه حسب طاقته وقدرته.

- لتحقيق التوافق الدراسي لا غنى للمدرسة عن الكشف لقدرات التلاميذ باختبارات التحصيل الدراسي والمهارات وغيرها... الخ. وكذلك لمعرفة إمكانيات كل تلميذ منذ البداية هو للسير به نحو توجيه تربوي سليم.
- لابد أن يكون النظام أساس للمدرسة فالوسائل الايجابية تشجع ولا تبدي سلبيات العقاب كجزاء مهما لجأ إليه المدرس بضوابطه التربوية.
- ولنجاح المدرسة في خلق شخصيات متوافقة، لابد من الموازنة بين ما تعطيه كمقررات ووجبات مدرسية وبين ما يطيق التلاميذ تقبله - أي الموازنة بين المقررات والقدرات وبين مستوى الطموح ومستوى التحصيل لأن في عدم توازن الهدف المنشود مع الوسيلة المؤدية إليه تعجيزا للتلميذ فيؤدي به إلى الفشل.
- إثارة التنافس كيأس الضعفاء وغرور الأقوياء، وإرهاق المتوسطين في المحافظة على مستواهم.
- تشجيع التعاون والعمل الجماعي بين التلاميذ في المذاكرة أو انجاز مشروع ما حيث تفكر فيه جماعة التلاميذ ويتحملون مسؤولية نجاحه أو فشله كي يتعلموا التضحية في سبيل الهدف المشترك، فالمدرسة هي منظمة تربوية وهي أيضا مسرح يحدث فيه نمو التلميذ ومجال توافقه.

4- مظاهر التوافق الدراسي:

4-1- الراحة النفسية:

وتظهر في عدم شعور التلميذ بالتأزم والاكتئاب والتوتر، أو القدرة على اجتيازها ومواجهتها بسهولة وكذلك الإحساس بإشباع الحاجات النفسية والثبات الانفعالي (**شرادي نادية: 1997، ص 51**).

4-2- الكفاية في العمل:

وهي استغلال كل ما تسمح به القدرات والإمكانيات التي يتمتع بها التلميذ، فهذا يساعده على إبراز ذاته والرفع من معنوياته، وتحقيق أكبر قدر ممكن من التكيف مع

المواقف المدرسية وذلك يظهر جليا عند إبداء حلول معينة لمسائل علمية داخل الفصل الدراسي. (**شرادي نادية: 1996، ص 52**).

4-3- متابعة الدروس:

ويقصد بها حضور التلميذ بصفة منتظمة والمشاركة داخل القسم حتى يتمكن من إبداء رأيه وحل مشكلاته وفرض وجوده.

4-4- عدم الانتباه:

يتضح هذا العنصر في عدم القدرة على توزيع الفعالية النفسية في الزمان والمكان، إذ أن التلميذ الذي له ضعف في الانتباه – خاصة اذا كان من ذوي الخصوصية – قد تواجهه عدة عراقيل بحيث لا يستطيع التصدي لها أو تجاوزها، لهذا نجد أن المعلمين يعانون من قلة الانتباه داخل الفصل من طرف تلاميذهم، مما يؤدي بهم إلى الفشل الدراسي، وهذا ما يجعلنا نقول أن من الأسباب الرئيسية هو الجو الأسري إذا كان غير هادئ ومضطرب فإنه ينعكس على التلميذ مباشرة مما يبقى تركيزه في البيت دون الذهاب به إلى المدرسة (**محمد مصطفى زيدان: 1989، ص 126**).

4-5- عدم المشاركة في القسم:

تظهر هذه في انزواء التلميذ بفكرة ما وعدم استجابته مع المعلم في النشاطات التي تحدث داخل القسم، وهذا راجع إلى إحساس التلميذ المراهق بالنقص، وذلك ناجم لمشاكل جسمية أو نفسية تجعله غير قادر على المشاركة الجماعية، بحيث أنه يتهرب من المواقف الجديدة ويهتم بنفسه، ويكتفي بالملاحظة والاستماع (**محمد مصطفى زيدان 1989، ص 126**).

4-6- الانطواء والعزلة:

هو الابتعاد عن الغير بحيث يتجنب الاختلاط بالناس إذا انتقل إلى المحيط المدرسي، إذ لا يستطيع أن يقاوم المواقف الدراسية بل الحل الذي يراه مناسباهو الانطواء والهروب وفي هذا الشأن يقول: مصطفى زيدان "أن المراهق المنطوي هو الذي بدلا من أن يستجيب للفشل بالعدوان، يستجيب بالفشل في الامتحان بسبب الحساسية الشديدة التي تمنعه من النشاط الدراسي" (**محمد مصطفى زيدان 1989، ص 127**).

كما أن هذا المظهر نجده أيضا عند المعاقين بدرجة كبيرة حيث يقول صالح حسن "إذا كانت الاتجاهات الاج نحو الأطفال المعاقين بصريا تمتاز بالرفض وعدم القبول وعدم تقديم الخدمات لهم، فإن ذلك سيؤدي إلى شعور الكفيف بتدني اعتبار الذات وإحساسه بالإحباط مما يولد لديه روح العزلة والانطواء (**صالح حسن أحمد الداهري 2008، ص 36**).

4-7- عدم القيام بالواجبات المدرسية :

تعد الواجبات المدرسية عملا تربويا مهما وفعالا في نفس الوقت لكن التلاميذ المراهقين لا يجدون في أنفسهم قيمة لها، وذلك لغياب الفهم الصحيح لقيمتها العلمية وهنا يقول مصطفى زيدان:" إن الواجبات المنزلية في نظر التلميذ هي مجرد فروض عليه، ويجب القيام بها، مما يجعله يحسب أنها تحد من حريته، الشيء الذي يدفعه إلى إيجاد ميكانيزمات للهروب" (**محمد مصطفى زيدان: 1989، ص 126**).

أما الأطفال المعاقين بصريا فهم يحتاجون إلى استخدام طريقة البرايل للحصول على المعرفة والقيام بواجباتهم الدراسية، كما وأن هذه الفئة تواجهها مشكلات جمة خصوصا في التعبير الكتابي خلال الاختبارات الفصلية (**صالح حسن أحمد الداهري 2008، ص 35**).

من خـــلال عرضنا لأهم مظاهر التوافق الدراسي تبيـــن لنا أن له نوعيـــن منهما ما هو متعلق بالتلميذ ومنها ما هو متعلق بالجو المحيط به ونشاطاته، ممـــا يجعلنا نؤكـــد أن التوافق الدراسي حتى يظهر جليا على التلميذ كان لزاما علينا أن نوفر عناصره الفعالة والقوية ليبدو على أحسن مظهر عند التلميذ ولا يكون ذلك إلا إذ عرفنا خطواته.

5- خطوات التوافق الدراسي:

5-1- الميل:

هو اتجاه واضح باتجاه هدف أو نزعته فطرية أو مكتسبة وهذا الاتجاه لا يختلـــف مع قيمه ومبادئه بل يكون هي ركائزه، حيث أن الشخص إذا كان صاحب اتجاه معين لزم عليه التضحية لأجله والمناداة باسمه مما يحقق راحة وسعادة له وميـــل الطالـــب لفـــرع تعليمي معين يكسبه بالممارسة العلمية وإبراز قدراته وإمكانياته المتفوقة.

5-2- الاستعداد:

يرى رجاء أبو علام:"حتى نتعلم عملية التعليم لابد أن يكون الفرد مستعدًا لها وهذا الاستعداد للتعليم قد يكون راجعًا للنضج أو الخبرة السابقة أو الاثنين معًـــا" (**رجـــاء أبـــو عـــلام: 1982، ص 240-241**).

وهنا نقول إن استعداد التلميذ لدراسة الرياضيات أو الفيزياء يرتكز علـــى مـــدى نضج الإمكانيات العقلية والمعرفية وعلى خبراته في تلك المادة كذلك نجـــد أن المعـــاقين بصريا لهم استعداد لتعليم موضوع علمي معين، لكن ما يتوافق وقدراتهم، خاصة وأنهـــم يعتمدون بشكل كبير على اللمس والسمع بمعنى لزم على المختص إذا أراد تعليم الكفيـــف شيئا ركز على صوته ومدى حجمه وشكله وحقق معه نسبة من التوافق الدراسي.

5-3-الرغبة:

يرى درافر Draver في معجم علم النفس أن الرغبة هي إصلاح عام للشهية مصحوبة بوعي واضح لموضوعها وهدفها فهي تنطوي على إدراك الفرص المستهدفة والاهتمام بحيازتها أو امتلاكها (**أسعد رزوق: 1979، ص 145**).

5-4-الطموح:

يرى فهمي أن "الطموح هو هدف شخصي أو ما ينتظر منه القيام به مهمة معينة "أما دارفر" هو الإطار المرجعي الذي يتضمن اعتبار الذات أو هو المستوى الذي على أساسه يشعر الفرد بالنجاح أو الفشل" (**كاميليا عبد الفتاح: 1984، ص 9**).

ونرى من كل هذا أن معنى الطموح في دراستنا على أنه المدى أو الغاية التي يريد التلميذ خاصة المعاق بصريا بلوغها ليحقق توافقه النفسي والدراسي حيث أقيمت دراسة هدفت إلى معرفة علاقة التوافق النفسي والدراسي بمستوى الطموح الدراسي لدى مجموعة من المراهقين استخدمت مقياس التوافق النفسي الدراسي ومقياس الطموح الدراسي فكانت النتائج وجود علاقة موجبة بين المتغيرين وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى الطموح العالي والمنخفض فيما يتعلق بالتوافق (النفسي والدراسي) (**صالح أحمد مرحاب: 2007، ص 44**).

6- أهم النظريات المفسرة للتوافق الدراسي:

6-1-النظرية النفسية:

أقر **فرويد** على أن التوافق الشخصي غالبا ما يكون لا شعوريا، إذا أن الأفراد لا تنفي الأسباب الحقيقية للكثير من سلوكاتهم، فالشخص المتوافق هو من يستطيع إشباع متطلبات الهو بوسائل مقبولة اجتماعيا، وان السمات الأساسية للشخصية المتوافقة والمتمتعة بالصحة النفسية تتمثل في قوة الأنا على قدرته على العمل والحب.

ولقد جاءت هذه النظرية نتيجة الانتباه إلى مشكلة الأمـراض العقليـة والعصـبية فتعيدنا هذه النظرية كثيرًا وخصوصا في مرحلة المراهقة من حياة الفرد، فهـي تزودنـا بمختلف التقنيات التي جاء بها المنهج العيادي، ذلك أن المراهق يعاني من جرعات نفسية يتجلى في تطرفه الانفعالي، وقد ترجعه أسبابها إلى عدم قدرته على توافقه النفسي نتيجـة عدم تكيفه مع بيئته الاج المعقدة أو عن عدم إشباع رغباته، فمشكلـة الفـراغ النفسـي هذا تمثل أهم النقاط التي يجب أن يطلع عليها الأخصائي النفسي بهدف تحقيق التوافـق بين هذه المطالب، مما يحقق تكيفه البيئي وتوافقه، إذا تعلق الأمـر بمطالـب الحيـاة أو بالمجال التربوي التعليمي وهنا كان لابد من الأخصائي النفسي أن يتسلح بمختلف التقنيات والوسائل العيادية منها والتربوية كإجراء المقابلات النفسية وتحديد المواعيـد والجلسـات والاختبارات النفسية التي تتعلق بجوهر الصراع بين مطالـب الشخصـية والقيـود الاج والمدرسة لكل متعلم عادي أو من ذوي الحاجات الخاصة كالتلميذ الكفيـف الـذي يلـزم المختص النفسي بجاهزية كبيرة للعمل في ميدانهم، مما يجب هنـا اهتمـام الأخصـائيين والطاقم التربوي للمؤسسة بالمتعلم الكفيف ومحاولة فهم مشاكله ورغباته وقدراته ويمكـن الأخصائي النفسي أن يتعرف على هذه الأشياء من خلال تصريحات التلميذ حول يشـوبه في كل شيء(**سميـر لكحـل: 2007، ص 56-57**)، (**عبـاس محمـد عـوض 1990، ص 89**).

وفي الأخير يمكن القول أنه لتحسين العملية التعليمية يحتم على القائمين بالمجـال التربوي أن يطلعوا على كل ما هو جديد في مجال التربية العامة للتلاميذ العاديين والتربية الخاصة لذوي الاحتياجات الخاصة وأن يطوروا من أساليبهم التعليمية وتوجيهها توجيهـا سليما يضمن للمعاق بصريا –بدرية خاصة – توافقا نفسيا وآخر دراسيا فـي مشـواره الآني والمستقبلـي.

النظرية السلوكية:

طبقا لهذه النظرية فإن أنماط التوافق وسوء التوافق الظاهرة من سلوك الأفراد تعد أساليب متعلمة أو مكتسبة وذلك من خلال الخبرات التي يتعرض لها الفــرد، والســلوك التوافقي يشمل على خبرات تشير إلى كيفية الاستجابة لتحــديات الحيــاة التــي ســتقابل بالتعزيز أو التدعيم، فقد اعتقد **سكنــر وواطسن** أن عملية التوافــق الشخصي لا يمكــن لها أن تنجو عن طريق الجهد الشعوري، ولكنها تتشكل بطريقة آلية عن طريق تلميحــات البيئة وإثاباتها، كما ورفض كل من **ماهوني وبندورا** وهما من السلوكيين المعروفين تفسر وتشكل طبيعة الإنسان بطريقة آلية ميكانيكية، وإضافة إلى هذا **أوضح كاتل وهيومــان** أنه عندما يجد الأفراد أنفسهم أن علاقاتهم مع الآخرين غير مثالية أو لا تعود عليهم بالإثابة.

إن ضرورة التوافق تفرضها مواجهة المراهق لمختلف المواقف الحياتيــة، وهنــا تظهر مهمة المختصين التربويين ومحاولتهم لتكيفهم وتحضير شروط توافقه وفق ما تمليه استعداداته وقدراته، أي بمعنى يتوقف ذلك على شخصية المراهق (المتعلم) ويظهر ذلــك من خلال قبوله واستجاباته لنصائح وتوجيهات الأخصائيين التربويين وإذا لم يتحقق ذلــك يصبح تكيفه صعبا، وتظهر لديه خالات من التوتر والصراع الشديد.

فالتوافق والتكيف الدراسي كما تتصورهما النظرية هو ما يرتاح إليه المتعلم ويأمل إليه حيث يأخذ الشخص طريقا في مواجهة الظرف الطــارئ فيتحــداه ويســير بتكــوين الاستجابات اللازمة في هذا الموقف التكيفي.

إن تحقيق التوافــق النفسي للتلميــذ في المجال التربــوي والدراســي لا يقـــع على مسؤولية المعلم داخل الفصل الدراسي فقط بل يتعدى ذلك كله بتوحيد كل الجهود بينه وبين الطاقم التربوي كله، فوقوع التلميذ تحت وطأة اللاتوافــق الدراســي واللامبــــالاة من طرف أساتذة المادة نتيجة عدم فهمهم في كثير من الأحيان لطبيعة المرحلة والتغيرات الحاصلة فيها مما قد يعرقل مسار نضج مختلف استعداداته في مراحل نموه.

مما يتيح له كراهية المادة والنفور منها قد تجعله يلجأ إلى حيل دفاعية أخرى منها: الغياب، التسرب المدرسي وغيرهما من المظاهر السلوكية الخطيرة وهنا يقول مصطفى فهمي: "أنه إذا أردنا أن نحقق للفتى أو الفتاة في هذه المرحلة (12- 18 سنة) قدرا من التكيف النفسي والدراسي يجب أن يكون المربون على وعي كامل بالقواعد العام للاستعانة في عملية تكيف أبنائنا في المدرسة" (**عباس محمد عوض: 1990، ص 90**) (**سمير لكحل: 2007، ص 52-54**).

6-2-نظرية علم النفس الإنساني:

تركز هذه النظرية في دراستها على سلوكات الأفراد في تحقيق الذات لأنه بالقيام عليه والتأكد من قوته تقوم الشخصية وتنسجم، ولأن هذه الذات هي خلاصة تفاعلات مادية ومعنوية في حياة الفرد، فهم المتعلم – حسب هذه النظرية – لذاته بالضرورة سيحدث نوعا من التوافق، وذلك بترتيب متطلباته حسب الدرجة والاحتياج داخل المحيط المدرسي، والفصل بينها بالسلوكات الصادرة عنه، ولذلك نجد **روجرز** يفسر لنا ظاهرة سوء التوافق باتساع الفجوة بين سلوكات الأفراد غير منسقة ومفهوم ذواتهم وخيراتهم الحقيقية، وهذا ما يجعلهم في حالة نفور وتهديد والذي يدفع في آخر الحال إلى إصدار سلوكات في حقيقة الأمر ما هي إلاّ أساليب لميكانيزمات دفاعية واتصافه بالصرامة والانطواء على نفسه (**عباس محمد عوض: 1990، ص 89**)، (**محمد جاسم العبيدي: 2004، ص 24**).

ومن العرض السابق نجد أن **ماسلو** يؤكد على أهمية تحقيق الذات في التوافق الجيد حيث أعطى عدة معايير منها:

- الإدراك الفعال للواقع وقبول الذات لما هو منطقي واقعي.
- التمركز حول المشكلات لحلها وعدم الاعتماد على الآخرين.
- توطيد الاهتمامات الاجتماعية الفردية والعلاقات الإنسانية السوية.
- الاعتماد على الخلق الديمقراطي والشعور بالأعداد اتجاه الإنسان.
- إعطاء التوازن والموازنة بين أقطاب الحياة المختلفة.

6-3-نظرية السمات:

تعتمد هذه النظرية اعتمادا كبيرا على علم النفس الفارقي ومن سماتها الأساسية التأكيد على العوامل التي تفسر السلوك البشري، والتي بإمكانها أن تحدد سمات الشخصية، ويعتبر "**أيزنك**" من أبرز من ساهم في بروزها، كما يعتبر السلوك والفروق الفردية والشخصية من أهم العناصر التي تستند إليها النظرية، حيث ترى أن كل فرد

سماته الفردية التي تميزه عن غيره، مما يجعله يتمتع بشخصية مستقلة، ومن مميزاتها أنه لا يمكن ملاحظتها ملاحظة مباشرة وإنما يستدل على وجودها من ملاحظة سلوك الفرد خلال فترة زمنية قصيرة.

إن لهذه النظرية فوائد لا يمكن إنكارها في الوسط المدرسي حيث تمكن العاملين في ميدان التربية من إمكانية الكشف عن الخصائص المميزة لكل متعلم انطلاقا من دراسة سلوكه عن طريق شخصيته، كما تهدف أيضا إلى تحقيق التوافق الشخصي والدراسي للمتعلمين ومساعدتهم على كيفية التعامل مع المواقف الدراسة ومختلف المشكلات التعليمية وذلك لتحقيق اكبر قدر ممكن من التكيف والتوافق المدرسي (**سمير لكحل: 2007 ص 47-48-49**).

أكدت كل النظريات السابقة على أن التوافق يعد من الضروريات جدًا في العملية التفاعلية الاج داخل المحيط الاج، وفي العملية التفاعلية داخل المحيط المدرسي وداخل الفصل الدراسي، إذ بات من الشرط الأساسي الاهتمام بهذه العملية ورغم تداخلها مع المؤثرات النفسية للفرد والاج لتحقيق توافقًا دراسيا جيدا، خاصة عند فئة المعاقين بصريا حيث نجدهم دائما يتطلعون إلى مزيد من الخدمات الخاصة لتحقيق التكيف بشكله العام والدراسي من جهة خاصة، حيث أن وجود مختلف الوسائل والاستراتيجيات الفعلية والموجهة لهاته الفئة يعمل ذلك على تحقيق نوع من الدمج داخل الوسط الاج والمدرسي ومن ثمة المساهمة في تحصيلهم العلمي أيضا.

خلاصـــة:

إن التوافــق الدراسي يعد الرّكيزة الأساسية لانطــلاق المتعلمــين نحــو حيــاتهم المستقبلية، فهو إذن يهدف بشكل عام إلى مساعدة النشء على تربيته ومعرفة قدراته حيث أصبح – في عصرنا الحالي- لزاما دراسة سلوك المتعلم من أجل تشــخيص ومعالجــة معوقــات وصعوبات التوافق لدى كل الفئات التعليمية بما فيها ذوي الحاجــات الخاصــة والتي منهم فئة التلاميذ المكفوفين، حيث أن هذه الأخيرة لابد لها من توفير مــا يجعلهــا تصل إلى شيء من التكيف والتوافق النفسي والاجتماعي والمدرسي.

الباب الثاني

الإطار الميداني

الفصل الخامس

منهجية وإجراءات الدراسة الميدانية

تمهيــد.

1- الدراسة الاستطلاعية.

2- الخصائص السيكومترية لمقياس أساليب التفكير لسترنبرج.

3- الخصائص السيكومترية لمقياس التوافق الدراسي.

4- المنهج المستخدم في الدراسة.

5- التذكير بفرضيات الدراسة.

6- حدود الدراسة.

7- إجراءات الدراسة الأساسية.

8- الأساليب الإحصائية المستخدمة.

خلاصة.

تمهيـــد:

لما كان من أهداف هذه الدراسة هو الكشف عن العلاقة التي تربط بعض أســـاليب التفكير بالتوافق الدراسي كمتغيرات عامة في ميدان علم النفس، حيث نجدها تؤثر وتتأثر بالعناصر الفاعلة في محور العملية التعليمية التعلمية، حيث يأتي هذا الفصل مكملا ومتمما للجانب النظري وناقلا متغيرات الدراسة من صيغتها الكيفية إلى صيغة أخـــرى كميـــــة عن طريق دلالات رقمية تعطي للموضوع مصداقية علمية.كما أن هـــذا الفصـــل يســـلط الضوء على الإجراءات الميدانية والمنهجية المتبعة في تحري الصدق والتنبؤ لفرضـــيات البحث. بعرض النتائج المتوصل إليها في نهاية المطاف.

1- الدراسة الاستطلاعية:

تهدف الدراسة الاستطلاعية في عمل أي باحث إلى التعرف على الميدان وتقدير الصعوبات التي يمكن أن يواجهها أثناء دراسته الميدانية الأساسية، والتي يمكن من خلالها أيضا أن يتداركها قبل دراسته الأساسية مثل: أخطاء في التطبيق، شرح تعليمات الاختبار أو تعديل البنود... إضافة إلى هذه تسمح للباحث بالتعرف على عينة الدراسة وطبيعة هذه التي سيتعامل معها (المكفوفين) والتدرب على أدوات جمع البيانات المستخدمة في البحث وتقدير بعض الأخطاء التي يمكن مصادفتها أثناء التطبيق.

1-1- عينة الدراسة الإستطلاعية:

تم التطبيق على عينة استطلاعية قوامها 15 تلميذا كفيفا (منهم 7 ذكور و 6 إناث) من مجموع كلي قدره 45 تلميذا يدرسون السنة الرابعة متوسط في مركز المكفوفين – طه حسين – ببسكرة, ولقد اختيرت بطريقة عشوائية بسيطة (القرعة).

جدول رقم: (05) يوضح توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية.

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية
ذكر	7	46.66
أنثى	8	53.33
	$\sum = 15$	

يتضح من الجدول رقم (05) وجود تفاوت غير بعيد بين الذكور والإناث وذلك لصالح الإناث حيث أن عدد الإناث يساوي (8) بنسبة **53.33** وهو أكبر من عدد الذكور الذي يساوي 7 بنسبة **46.66**.

1-2- وصف أدوات جمع بيانات الدراسة الإستطلاعية:

تستخدم عدة أنواع من الأساليب في جمع البيانـــات منهـــا: الملاحظـــة، المقابلـــة الاختبارات، المقاييس، ونظرا لموضوع الدراسة ومختلف متغيراتها والأهداف المتوخـــاة للبحث، تم الاعتماد على (مقياس أساليب التفكير لسترنبرج، الصورة القصيرة – تعريـــب وتقنين – أحمد عبدالمنعم الدردير وعلي عصام الطيـــب، ومقيـــاس التوافـــق الدراســـي "**يونجمان**" من تعريب وتقنين الدريني.

2- الخصائص السيكومترية لمقياس أساليب التفكيرلسترنبرج:

أعد هذه القائمة سترنبرج **وواجنر عـــام 1992** في ضوء نظرية سترنبرج "الـــتحكم العقلي الذاتي" الصورة القصيرة المعدلة والمقننة من طرف عبد المنعم الـــدردير وعلـــي عصام الطيب لقياس **7** أساليب حيث تتكون القائمة من **49** عبارة بمعدل **7** عبارات لكـــل أسلوب، كما يحوي المقياس **3** بدائل للإجابة على العبارات بتقديرات هي (0.1.2) (أنظـــر صورته في الملحق).

إضافة إلى أن المقياس هو نوع من التقرير الذاتي الذي يسأل الأفراد عن طـــرق تفكيرهم التي يستخدمونها في أداء الأشياء في المدرسة أو المراكز التعليمية بشكل قـــوي مما جعل هنا الباحث يعتمد عليه في دراسته كون هاته الأخيرة تدور في ميدان المدرســـة الخاصة مما جعله يوظفه بقوة، إضافة إلى أن أساليب التفكير تعمل كوسائط بين الشخصية والقدرات العقلية والتي منها التفكير والتوافق كاستعداد متعلق بالشخصية الفردية كجـــزء ثان، كما أن المقياس ليس له درجة كلية إنما يتم التعامل مع درجة كل أسلوب فرعـــــي على حدة، وتتوزع العبارات على الأساليب الفرعية للقائمة في الجدول الآتي:

جدول رقم: (06) يوضح توزيع عبارات الأساليب.

الأساليب	العبارات
التشريعي	43 . 38 . 29 . 22 . 15 . 08 . 01
التنفيذي	44 . 37 . 30 . 23 . 16 . 09 . 02
الحكمي	47 . 40 . 33 . 26 . 19 . 12 . 05
المتحرر	46 . 39 . 32 . 25 . 18 . 11 . 04
المحافظ	49 . 42 . 35 . 28 . 21 . 14 . 07
العالمي	48 . 41 . 34 . 27 . 20 . 13 . 06
المحلي	45 . 38 . 31 . 24 . 17 . 10 . 03

أ- صدق مقياس أساليب التفكيرلسترنبرج في البيئة العربية:

قامت الباحثة ر**قاقدة مسعودة** بحساب الاتساق الداخلي للفقرات وهو حساب يــدل في نفس الوقت على ثبات الاختبار.

جدول رقم: (07) يوضح صدق الإتساق الداخلي للفقرات:

أساليب التفكير							
01	0.55	14	0.53	27	0.55	40	0.50
02	0.62	15	0.55	28	0.55	41	0.66
03	0.53	16	0.48	29	0.55	42	0.66
04	0.61	17	0.49	30	0.66	43	0.49
05	0.58	18	0.59	31	0.66	44	0.50
06	0.61	19	0.59	32	0.56	45	0.50
07	0.56	20	0.51	33	0.57	46	0.57
08	0.50	21	0.60	34	0.51	47	0.58
09	0.56	22	0.56	35	0.62	48	0.62
10	0.55	23	0.61	36	0.65	49	0.60
11	0.55	24	0.58	37	0.57		
12	0.61	25	0.51	38	0.50		
13	0.57	26	0.55	39	0.50		

ب- ثبات المقياس في البيئة العربية:

ودائما مع نفس الباحثة تم حساب الثبات عن طريق معامل سبيرمان براون

جدول رقم: (08) يوضح معامل ثبات التجزئة النصفية بمعامل سبيرمان براون لمقياس أساليب التفكير.

النصف الفردي		النصف الزوجي		معامل الثبات	الدلالة الإحصائية
م	ع	م	ع	0.88	دال عند 0.01
66.54	11.30	64.01	9.48		

نرى من خلال الجدول متوسط الدرجات وانحرافها ومعامل الثبات. فقيمة معامل الثبات مرتفعة ودالة احصائيا وهذا يدل على ثبات الاختبار.

2-1-طبيعة مقياس أساليب التفكير لسترنبرج:

2-1-1- وصف الأداة:

تضمنت الأداة التعريف بموضوع الدراسة، وتوضيح تعليمات حول طريقة الإجابة وطمأنة المفحوص على سرية المعلومات، وأن البيانات تستخدم لغرض البحث العلمي كما تضمنت الأداة على بيانات شخصية للتلميذ الكفيف تشمل المركز – المستوى الدراسي الجنس– تاريخ الميلاد.

2-1-2- طريقة التصحيح:

يتم تقدير الدرجات بإعطاء الدرجات التالية: (2. 1. 0) المقابلة للاستجابات الثلاث (نعم، أحيانا، لا) والتي هي أصلا تعتبر أيضا بدائل يتعامل معها المفحوص وفيه تشير الدرجة المرتفعة إلى تفضيل مرتفع لأسلوب معين، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى تفضيل منخفض للأسلوب، كما اعتمد الباحث على مفتاح خاص به وفق الجدول التالي المعد للتفريغ:

جدول رقم: (09) يمثل استمارة تفريغ إجابات التلاميذ:

التشريعي		التنفيذي		الحكمي		المتحرر		المحافظ		العالمي		المحلي	
العبارة	الدرجة	العبارة	الدرجة	العبارة	الدرجة	العبارة	الدرجة	العبارة	الدرجة	العبارة	الدرجة	العبارة	الدرجة
01		02		05		04		07		06		03	
08		09		12		11		14		13		10	
15		16		19		18		21		20		17	
22		23		26		25		28		27		24	
29		30		33		32		35		34		31	
38		37		40		39		42		41		38	
43		44		47		46		49		48		45	

2-1-3- طريقة الإجابة على مقياس أساليب التفكير:

يجيب التلميذ في العينة على عبارات الإختبار تبعا لبدائل الأجوبة المترتبة على تدرج متصل هي (نعم) (أحيانا) (لا) ولكن بشيء من التوضيح بما أن الباحث يتعامل مع فئة تعاني الإعاقة البصرية وجب عليه قراءة العبارة للكفيف ثم إعطائه البدائل ومن ثم تسجيلها في ورقة إجابة المقياس.

2-2-ثبات مقياس أساليب التفكير لسترنبرج:

أ- معادلة سبيرمان براون:

يعرف عبد الحفيظ مقدم "الثبات هو مدى الدقة والإتساق أو استقرار النتائج فيما لو طبق على عينة من الأفراد في مناسبتين مختلفتين (**مقدم: 2003, ص 152**) وقد تم اختيار طريقة التجزئة النصفية,التي تعرف على أنها تقوم في جوهرها على قياس الإستجابات الفردية أكر مما تعتمد على قياس سرعة الاستجابة. (**فؤاد البهي السيد: 2006, ص 38**).

وبعد تصحيح استجابة المفحوصين وإعطاء الدرجات تم تقسيم فقرات المقياس إلى عبارات فردية وزوجية وحساب معامل الإرتباط بين النصفين باستخدام معادلة بيرسون الذي قدر بـ: **0.83** ويعتبر هذا الإرتباط جزئي, تم تصحيحه بمعادلة سبيرمان

براون بحيث قدر الإرتباط الكلي للمقياس ب: **0.90** وبذلك يتمتع المقياس بعامل مرتفع من الثبات وبالتالي الثقة في صلاحيته للتطبيق في الدارسة الأساسية.

جدول رقم: (10) يوضح معامل ثبات التجزئة (فردية وزوجية) بمعامل سبيرمان براون لمقياس أساليب التفكير لسترنبرج:

النصف الفردي		النصف الزوجي		معامل الثبات	الدلالة الإحصائية
م	ع	م	ع	**0.90**	دال عند **0.01**
35.46	**05.14**	**35.73**	**05.11**		

عند قراءتنا المباشرة للجدول نجد أن المتوسط الحسابي للنصف الأول بلغ 35.46 وبدرجة انحراف بلغت 5.14 والنصف الثاني بلغ متوسط حسابه 35.73 وبدرجة انحراف5.11 وكان معامل الثبات وصل إلى 0.90 بدلالة إحصائية عند 0.01 مما يعطينا صورة واضحة على قوة ثبات الأداة واستعمالها بقوة في الدراسة.

2-3-صدق مقياس أساليب التفكير لسترنبرج:

يقصد بصدق المقياس مدى صلاحيته لقياس ما وضع لقياسه,فإذا أردنا أن نعد مقياسا يقيس صفة ما، فإنه يجب أن نفرق وأن نتأكد من أن هذا الإختبار يقيس تلك الصفة فعلا وليس صفة أخرى.

فإلى جانب ثبات الاختبار يعتبر صدقه شرطا ضروريا ينبغي توافره في الاختبار **(مقدم: 2003، ص 147)** لذا اعتمد الباحث في صدق الأداة على استخدام الصدق الظاهري أو ما يعرف بصدق المحكمين بهدف التأكد من وضوح المفردات أو العبارات وحسن صياغتها وارتباطها لما وضعت لأجله، ولتحقيق ذلك قدمت مجموعة من استمارات المقاييس على مجموعة من المحكمين الأساتذة والمختصين في مجال التربية وعلم النفس والإحصاء مسبوقة بتوضيح عنوان الدراسة والهدف من استخدام الأداة وتوضيح الإشكالية والفرضيات والعينة التي سوف يجري عليها التطبيق. والجدول التالي يوضح التعليق على بعض العبارات على مقياس أساليب التفكير لسترنبرج:

جدول رقم: (11) يوضح بعض تعديلات المحكمين على عبارات المقياس لأساليب التفكير.

العبارة	ملاحظات المحكمين	العبارة أو المصطلح البديل	نسبة توافق المحكمين
الرياضية	غير واضحة جدا لأن الكلمة لها مدلول واسع	الحسابية	**80% بحذفها**
أتجنب مذاكرة الموضوعات الدراسية الغامضة	تحديد نوع المواضيع إضافة إلى عدم حصرها في الغموض	أتجنب مراجعة موضوع العمليات الحسابية	**85% بتغييرها**
أستعمل أدوات تجريبية عندما أكون في المصنع	مادام التعامل مع عينة المكفوفين لا توافقهم هذه العبارة	أربط دائما أي موضوع دراسي بما هو موجود في أشياء قريبة مني.	**100% تغييرها**

وبعد هذه التعديلات والوصول بالمقياس إلى الصورة النهائية أجمع المحكمون على صدق الأداة وبالتالي الثقة في صلاحيتها للتطبيق في الدراسة الأساسية.

كما حسب الصدق الذاتي والذي يتم حسابه بعد حساب الثبات وهذا الذي جعل الباحث يتناول حساب الثبات للأداة قبل صدقها، ويحسب الصدق الذاتي بالجذر التربيعي للثبات لمقياس أساليب التفكير لسترنبرج فكانت قيمته مساوية لـ **0.91** وهي دالة عند قيمة (ر) المجدولة **0.45** عند مستوى دلالة **0.01**.

3- الخصائص السيكومترية لمقياس التوافق الدراسي:

نظرا لندرة المقاييس التي تقيس التوافق فلقد اعتمد الباحث على مقياس "**يونجمان**" **1979** الذي تم تعريبه إلى البيئة العربية من طرف الدريني ويتكون المقياس في صورته النهائية من 40 عبارة.

3-1-وصف الأداة:

تضمنت الأداة التعريف بموضوع الدراسة وبتوضيح التعليمات حول طريقة الإجابة وطمأنة المفحوص على السرية التامة في حفظ المعلومات وأن البيانات تستخدم لغرض لبحث العلمي، كما تضمنت الأداة على بيانات شخصية التلميذ الكفيف تشمل: المركز، المستوى الدراسي، الجنس، تاريخ الميلاد.

3-2-طريقة الإجابة:

يجيب التلميذ الكفيف على عبارات الإختبار تبعا لبدائل الإجابة المرتبة على تدرج متصل هي (نعم) (أحيانا) (لا) وبما أن الباحث يتعامل مع فئة تعاني الإعاقة البصرية وجب عليه قراءة العبارة للكفيف ثم إعطائه البدائل ومن ثم تسجيلها مباشرة في ورقة الإجابة.

3-3-طريقة التصحيح:

يتم تقدير الدرجات بإعطاء الدرجات التالية (**2. 1. 0**) المقابلة للاستجابات الثلاث (نعم، أحيانا ، لا) والتي هي أصلا تعتبر أيضا بدائل يتعامل بها المفحوص وفيه تشير الدرجة المرتفعة على وجود توافق دراسي مرتفع لدى التلميذ الكفيف والدرجة المنخفضة إلى وجود توافق دراسي منخفض.

3-4-ثبات وصدق المقياس في البيئة العربية:

أ- ثبات مقياس التوافق الدراسي في البيئة العربية:

تم حساب باستخدام معامل "**ألفاكرونباخ**" في عدة دراسات وقام الباحث الدريني بحساب ثبات المقياس باستخدام نفس المعامل في السعودية فحصل على ثبات قدره 0.79 أما في البيئة المصرية بلغ 0.67. (**الدريني: 2004، ص 160**).

ب- صدق مقياس التوافق الدراسي في البيئة العربية:

قام الباحث **الدريني 1985** باستخدام التحليل العاملي لحساب الصدق لمقاس يونجمان للتوافق الدراسي على عينة مكونة من 100 تلميذ من السعودية وأخرى مصرية اتضح أن التحليل العاملي للمصفوفة الخاصة بالعينة السعودية أصغر من عامل واحد (الجذر الكامن أكبر من الواحد) كما نسبة تبيانه 51.33%، كما تبين أيضا أن التحليل العاملي للمصفوفة الخاصة بالعينة المصرية أصغر من عامل واحد وبلغت نسبة تبيانه 46.44%.

❖ **ثبات المقياس في الدراسة الحالية:**

- طريقة التجزئة النصفية فردي/ زوجي:

قام الباحث بتقسيم عبارات المقياس إلى نصفين نصف يحتوي على العبارات الفردية والنصف الآخر للعبارات الزوجية ومن ثم حساب معامل الإرتباط بين النصفين باستخدام معادلة بيرسون فكان مساويا لـ **0.79** ويعتبر هذا الارتباط جزئيا فتم تصحيحه بمعادلة سبيرمان براون بحيث قدر المقياس الكلي للمقياس بـ **0.88** وبذلك يتمتع المقياس بمعامل ثبات مرتفع وبالتالي الثقة في صلاحيته للتطبيق في الدراسة الأساسية.

جدول رقم: (12) يوضح معامل ثبات التجزئة (فردية وزوجية) بمعامل سبيرمان براون لمقياس التوافق الدراسي.

النصف الأول (ف)		النصف الثاني (ز)		معامل الثبات	الدالة الإحصائية
المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	0.88	0.01
26.33	2.35	25.26	2.28		

عند قراءتنا المباشرة للجدول نجد المتوسط الحسابي للنصف الأول بلغ 26.33 بدرجة انحراف 2.35 والنصف الثاني بلغ متوسطه 25.26 وبدرجة انحراف 2.28 وكان معامل الثبات 0.88 وهو دال عند 0.01 مما يعطينا صورة واضحة على قوة ثبات المقياس الذي يجعلنا نعتمد عليه في دراستنا بقوة.

- صدق الأداة في الدراسة الحالية:

يقصد بصدق المقياس مدى صلاحيته لقياس ما وضع لقياسه وإلى جانب ثباته يعتبران شرطان ضروريان ينبغي توفرهما, لذا اعتمد الباحث على صدق المقياس باستخدام الصدق الظاهري أو ما يعرف بصدق المحكمين بهدف التأكد من وضوح المفردات أو العبارات وحسن صياغتها وارتباطها لما وضعت لأجله,ولتحقيق ذلك قدمت مجموعة استمارات المقياس على مجموعة من المحكمين (الأساتذة) مختصين في مجال التربية وعلم النفس والإحصاء,مسبوقة بتوضيح عنوان الدراسة والهدف من استخدام الأداة,و توضيح إشكالية وفرضيات الدراسة والعينة التي سوف يجري عليها التطبيق.

جدول رقم: (13) يوضح بعض تعديلات المحكمين لمقياس التوافق الدراسي.

العبارة	ملاحظات المحكمين	العبارة البديلة	نسبة توافق المحكمين
- هل تكثر النظر من النافذة عندما تتيح لك الفرصة؟	- حذفها	- حذفت ولا توجد عبارة بديلة	%90
- هل يسعدك أن أدواتك المدرسية نظيفة وجديدة؟	- تعديلها	- هل يسعدك أن يكون عملك نظيفا ومرتبا؟	%20
- هل ترد بعنف شديد؟	- تعديلها	- هل ترد بعدوانية؟	%20

وبعد هذه التعديلات والوصول بالمقياس إلى الصورة النهائية أجمع المحكمون على صدق المقياس وبالتالي الثقة في صلاحيته للتطبيق في الدراسة الأساسية.

كما حسب الصدق الذاتي الذي يتم حسابه بعد حساب الثبات وهذا الذي جعل الباحث يتناول حساب الثبات للأداة قبل صدقها ويحسب الصدق الذاتي بالجذر التربيعي للثبات فكانت قيمة الصدق مساوية لـ **0.93** وهي دالة عند قيمة (ر) **0.45** عند مستوى دلالة **0.01**.

4- المنهج المستخدم في الدراسة:

يرتبط منهج الدراسة بطبيعة موضوع الدراسة وأهداف البحث المتوخاة, ونوعية المعطيات الواجب جمعها ,ولذا بإمكانية البحث والوقت المحدد للدراسة,وبما أننا نهدف إلى استكشاف طبيعة بعض أساليب التفكير المنتشرة لدى عينة الدراسة وعلاقتها بالتوافق الدراسي, فإن المنهج الملائم هو "**المنهج الوصفي الارتباطي**" الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفا دقيقا, ويعبر عنها تعبيرا كيفيا أو كميا

كما يعتمد على إيجاد الإرتباط بين متغيرات الدراسة. (**بوحوش والذينبات: 1995 ص 130**) وللمنهج الوصفي خطوات يحددها "**فان دالين**" فيما يلي:

فحص الموقف المشكل, تحديد المشكلة, صياغة الفروض, إختيار المفحوصين المناسبين لموضوع البحث, إختيار أساليب جمع البيانات, وهذا ماتم إنجازه في الفصول السابقة. ثم وصف النتائج وتحليلها وتفسيرها في عبارات واضحة محددة وذلك لاستخلاص تعميمات ذات مغزى تؤدي إلى تطور المعرفة, وعلى هذا سنحاول السير على منواله وفق هذا المنهج في الدراسة الحالية. (**فان دالين: 1990, ص 293**)، كما وقد استعملنا مقياسين في دراستنا. قمنا بدراسة الخصائص السيكومترية لها وبعد التأكد من صدقها وثباتها قمنا بتطبيقها على عينة الدراسة التي تم اختيارها بالطريقة القصدية وجمع المعلومات الضرورية منها.

5- التذكير بفرضيات الدراسة:

على ضوء الدراسة وأهدافها, ونتائج الدراسات السابقة والإطار النظري لمتغيرات الدراسة الحالية صيغت فروض الدراسة على النحو التالي:

- **الفرض الأول:** يوجد أسلوب تفكير شائع لدى التلاميذ المكفوفين.
- **الفرض الثاني:** توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين بعض أساليب التفكير لسترنبرج والتوافق الدراسي.
- **الفرض الثالث:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في بعض أساليب التفكير لسترنبرج.
- **الفرض الرابع:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في درجات التوافق الدراسي.
- **الفرض الخامس:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التوافق الدراسي بين التلاميذ المكفوفين تعزى إلى متغير مركز التعليم.

6- حدود الدراسة:

6-1-الحدود البشرية:

تتحدد هذه الدراسة بالعينة والتي اختيرت بالطريقة القصدية من طرف الباحث نظرا لتوافر بعض الخصائص في أولئك الأفراد دون غيرهم, ولكون تلك الخصائص هي من الأمور الهامة للدراسة, كما يتم اللجوء إلى هذا النوع في حالة توفر البيانات اللازمة للدراسة لدى فئة محددة من مجتمع الدراسة الأصلي, إضافة إلى قلة عينة الدراسة جعلت الباحث يلجأ إلى هذا النوع من العينات لتطبيق المقياسين حيث بلغ حجمهما "**30**" تلميذا كفيفا ومن كلا الجنسين من مراكز تكوين الشبان المكفوفين (العاصمة,بسكرة,قسنطينة) يدرسون السنة الرابعة متوسط للموسم الدراسي 2008 /2009 والجداول توضح توزيع العينات حسب كل مركز في النحو التالي.

أ- مركز العاشور – العاصمة:

جدول رقم: (14) يوضح توزيع أفراد عينة مركز العاشور- العاصمة.

عدد الأفراد الكلي	الذكور	النسبة	الإناث	النسبة
10	**2**	**%20**	**8**	**%80**

نجد من خلال هذا الجدول أن العدد الكلي هو 10 تلاميذ مقسمين 2 ذكر بنسبة 20% والإناث 8 بنسبة 80% مما يعني أن عدد الإناث أكبر من عدد الذكور وذلك حسب طبيعة العينة في المركز.

ب – مركز طه حسين – بسكرة:

جدول رقم: (15) يوضح توزيع أفراد عينة مركز طه حسين – بسكرة –

العدد الكلي	الذكور	النسبة	الإناث	النسبة
12	6	%50	6	%50

حيث نجد أن العدد الكلي هو 12 تلميذا مقسمين بالتساوي 6 ذكور بنسبة 50% و6 إناث بنسبة 50%.

ج – مركز قسنطينة:

جدول رقم: (16) يوضح توزيع أفراد عينة مركز قسنطينة

العدد الكلي	الذكور	النسبة	الإناث	النسبة
8	**2**	**%25**	**6**	%75

حيث نجد أن العدد الكلي هو 8 تلاميذ موزعين في 2 ذكر بنسبة 25% و6 إناث بنسبة 75% مما يعني أن عدد الإناث أكبر بكثير من عدد الذكور.

6-2-الحدود المكانية والزمانية:

تتحدد هذه الدراسة على تلاميذ مستوى السنة الرابعة متوسط **في** المراكز الخاصة للشبان المكفوفين لكل من مركز (العاشور, بسكرة, قسنطينة) وبعد ما تعرف عليها الباحث شرع في هذه الدراسة خلال الموسم الدراسي 2010/2009 وعليه تتحدد نتائجها بالفترة التي يجري فيها.

7 – إجراءات الدراسة الأساسية:

بعدما حدد الباحث المستوى الدراسي وأفراد العينة التي تجري معهم الدراسة التطبيقية – والتي اختيرت عن طريق الإختيار القصدي – عينة قدرها 30 تلميذا كفيفا خلال العام الدراسي 2010/2009 بمتوسط عمري قدره 18 سنة مما يدل على أن هذا العمر لا يتوافق والمستوى الدراسي وسبب ذلك تأخر تسجيل التلاميذ والتحاقهم بالمركز أو عدم وجود المركز وجدية إنشائه, والجدول يوضح العينة الكلية:

الجدول رقم: (17) يبين مجموع الإناث أعلـــى من مجمـــوع الذكور.

الجنس / العدد الكلي	الذكور	النسبة	الإناث	النسبة
30	10	%33	20	%66.66

7-1-إجراءات التطبيق:

تم تطبيق أدوات الدراسة على التلاميذ المكفوفين في الفصل الدراســـي الخـــاص بمستوى السنة الرابعة متوسط في كل مركز, بعد توضيح لهم كيفية التطبيـــق وشـــروط إجرائه, وبعد تقدير الدرجات أعد الباحث عدة قوائم تفريغ.

القائمة الأولى: تتضمن عموديا الأفراد وأفقيا بنود كل أسلوب وذلك بوضع درجات أساليب التفكير السبع وبجانبه خانة أخرى لدرجات التوافق الدراسي.

القائمة الثانية: خاصة بالتلاميذ حسب كل مركز.

القائمة الثالثة: خاصة بالتلاميذ الذكور لكل مركز.

القائمة الرابعة: خاصة بالتلاميذ الإناث لكل مركز.

القائمة الخامسة: تتضمن رأسيا جميع أفراد عينة الدراسة (ذكر وأنثـــى) بغـــض النظر عن المركز, وتتضمن أفقيا درجاتهم في كل من متغيرات الدراسة (بعض أســـاليب التفكير والتوافق الدراسي) وذلك تمهيدا لإجراء بعض المعالجات الإحصـــائية (معـــاملات الإرتباط) للتحقق من مدى صحة فروض الدراسة الحالية, حيث تم اختيار العينة بطريقـــة قصدية المتمثلة في كافة تلاميذ السنة الرابعة متوسط في المراكز الثلاثة, حيـــث كـــان حجمـــها في البداية **46** تلميذا, وبعد أخذ قوائم التلاميذ وفرزها وبداية التطبيـــق فـــرزت الإستجابات على عينة نهائية قدرها **30** تلميذا كفيفا وهذه للأسباب التالية:

- أخذ 15 تلميذا للتطبيق في المرحلة وذلك للدراسة الإستطلاعية عليهم.

- إلغاء ورقة إجابة واحدة (لمقياس أساليب التفكير لسترنبرج) نظرا لعدم إكمال التلميذ الإجابة على بعض عبارات المقياس.

ومن خلال دراسة الخصائص السيكومترية وتحقق أهدافها من اختبار صدق وثبات الأداتين بالإبقاء على غالبية بنودها كما أعدها ناقلوها إلى العربية دون نسيان بعض التعديلات الطفيفة على بعض المصطلحات أو العبارات الموجودة في المقياس التي لزمت منا تعديلها أو حذفها نهائيا.

وتم كذلك التعرف على أفراد العينة وطبيعة استجابتهم، وتم أيضا تدارك بعض الصعوبات المتعلقة بسير الدراسة بجمع التلاميذ في قسم واحد وتسخير مربين لمساعدة الباحث في التطبيق، وبعدها تم تطبيق المقياسان على العينة الأساسية، ولكي تكون المعطيات المستمدة من العينة مبوبة وملخصة تم الاعتماد على تقنيات الإحصاء الوصفي لتحليل النتائج، كما تم الإعتماد على الإحصاء الاستدلالي.

8- الأساليب الإحصائية المستخدمة:

- المتوسط الحسابي $م = \frac{مج.س}{ن}$
- الانحراف المعياري: $\sqrt{\frac{مج.(س-م)^2}{ن}}$
- اختبار. ت (T. Tesl) $T = \frac{M_1 - M_2}{\sqrt{\frac{S_1^2 - S_2^2}{n(n-1)}}}$
- معامل ارتباط (ر) بيرسون

$$ر = \frac{ن.\ مج.س.ص - (\ مج.س)(\ مج.ص)}{\sqrt{[ن.\ مج.(س^2) - (\ مج.س)^2][ن.\ مج.(ص^2) - (\ مج.ص)^2]}}$$

برنامج SPSS وللتأكد من صحة النتائج ودقتها تم الاعتماد كذلك على الأسلوب الإحصائي SPSS 13.0 وهو برنامج يعالج البيانات الإحصائية بشكل دقيق وسريع.

خلاصـــة:

تناول الباحث في هذا الفصل التذكير بفرضية الدراسة، مستعرضا المنهج الملائـم متمثلا في المنهج الوصفي الارتباطي، كما تم التعرف إلى كيفية إختيار العينة وحـدودها ويمثلها التلاميذ المكفوفين مستوى الرابعة متوسط بالمراكز السابقة الذكر بعد ذلك تمـت الإشارة إلى كيفية حصر عينة الدراسة باعتبارها مصدرا رئيسيا لجمع البيانات منها وقـد اختيرت بطريقة قصدية، أما عن أهم الأدوات المستخدمة في جميع البيانات تمثلـت فـي مقياس أساليب التفكير لسترنبرج ومقياس التوافق الدراسي وقد تم التأكد من صدق وثبات الإختبار من طرف المعرب والباحث نفسه، أما الأساليب الإحصائية المسـتخدمة نـذكر منها: معامل ارتباط بيرسون، معادلة سيبرمان براون، المتوسـط الحسـابي، الانحـراف المعياري، كما تم الإعتماد على برنامج SPSS 13 قصد الدقـة فـي معالجـة البيانـات المدروسة.

الفصل السادس

عرض نتائج الدراسة

تمهيــد.

1- عرض نتائج الفرضية الأولى.

2- عرض نتائج الفرضية الثانية.

3- عرض نتائج الفرضية الثالثة

4- عرض نتائج الفرضية الرابعة

5- عرض نتائج الفرضية الخامسة.

خلاصة.

تمهيـــد:

بعد أن تعرضنا في الفصل السابق إلى أهم الإجراءات المنهجية المتعلقة بـــالمنهج والمتمثل في المنهج الوصفي الإرتباطي الذي يعتبر الأكثر استخداما في البحوث النفســية والتربوية الدراسة لمتغيرات دراستنا والأدوات التي استعملت لجمع المعلومات إضافـــة إلى اختيار العينة وأهم خصائصها، والأدوات الإحصائية التي استعملت لتحليـــل بيانـــات الدراسة الحالية.

سنبدأ في هذا الفصل عرض النتائج المتعلقة بالدراسة للوقوف على مـــدى قبـــول الفرضيات أو رفضها.

1- عرض نتائج الفرضية الأولى:

يوجد أسلوب تفكير شائع لدى التلاميذ المكفوفين.

جدول رقم: (18) يمثل عرض نتائج الفرضية الأولى

الأساليب	المتوسطات	الإنحراف المعياري	التباين
التشريعي	25.57	3.41	11.66
التنفيــذي	23.71	3.14	9.91
الحكمــي	25.85	2.74	7.57
المتحرر	25.28	3.32	11.08
المحافظ	26.85	1.72	2.97
العالمي	24.85	1.78	3.18
المحلي	23.83	1.95	3.83

من خلال المتوسطات الحسابية يظهر لنا انه يوجد أسلوب شائع أو أكثر استخداما لدى التلاميذ المكفوفين وهو الأسلوب المحافظ حيث كان متوسطه الحسابي 26.85 بانحراف م قدره 1.72 ثم يأتي أسلوب التفكير الحكمي بمتوسط حسابي قدره 25.85 وبانحراف معياري قدره 25.85 ثم يأتي الأسلوب التشريعي بمتوسط حسابي قدره 25.57 وبانحراف معياري قدره 3.41 ثم يأتي أسلوب التفكير المتحرر بمتوسط حسابي قدره 25.28 بانحراف معياري قدره 3.32 ثم يأتي أسلوب التفكير العالمي بمتوسط حسابي 24.85 بانحراف معياري قدره 1.78 ثم يأتي أسلوب التفكير المحلي بمتوسط حسابي 23.83 بانحراف معياري قدره 1.95 ثم يأتي أخيرا أسلوب التفكير التنفيذي بمتوسط حسابي قدره 23.71 وبانحراف معياري قدره 3.14.

2- عرض نتائج الفرضية الثانية:

ينص الفرض على أنه "توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين بعض أساليب التفكير لسترنبرج بالتوافق الدراسي" لدى التلاميذ المكفوفين.

لقد تم التحقق من صحة الفرض السابق عن طريق حساب معامل الإرتباط بين درجات طلاب عينة الدراسة على مقياس أساليب التفكير ودرجاتهم على مقياس التوافق الدراسي كما هو موضح في الجدول.

جدول رقم: (19) يوضح معاملات ارتباط بيرسون في بعض أساليب التفكير لسترنبرج بالتوافق الدراسي (ن = 30).

الأساليب	معاملات ارتباط مع التوافق الدراسي	مستوى الدلالة
التشريعي	0.16	غير دال
التنفيذي	0.28	غير دال
الحكمي	0.38	0.05
المتحرر	0.11	غير دال
المحافظ	0.07	غير دال
العالمي	0.10	غير دال
المحلي	0.68	0.01

يلاحظ من الجدول بصورة عامة وجود علاقة دالة إحصائيا بين بعض أساليب التفكير لسترنبرج بالتوافق الدراسي.

وجود علاقة بين الأسلوبين الحكمي والمحلي والتوافق الدراسي بينما لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الأسلوب (التشريعي، التنفيذي، المتحرر، المحافظ العالمي)، وهذا ما يؤكد تحقق الفرضية جزئيا، حيث توجد علاقات ارتباطية دالة إحصائيا بين بعض أساليب التفكير لسترنبرج بالتوافق الدراسي.

3- عرض نتائج الفرضية الثالثة:

تنص هذه الفرضية على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في بعض أساليب التفكير لسترنبرج" والجدول التالي يوضح ذلك"

جدول رقم: (20) يوضح نتائج اختبار "ت" بين درجات الذكور والإناث في أساليب التفكير.

المتغيرات		العينة	المتوسط	الإنحراف المعياري	درجة الحرية	ت	مستوى الدلالة
أساليب التفكير	ذكور	11	72.09	13.37	28	0.65	غير دالة
	إناث	19	69.42	8.92			

من خلال الجدول التالي رقم: (20) يتضح أن قيمة "ت" غير دالة إحصائيا حيث بلغت قيمتها 0.65 بدرجة حرية 28, مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مقياس أساليب التفكير.

4- عرض نتائج الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مقياس التوافق الدراسي".

جدول رقم: (21) يوضح نتائج اختبار "ت" بين الذكور والإناث في مقياس التوافق الدراسي.

المتغيرات		العينة	المتوسط	الإنحراف المعياري	درجة الحرية	ت	مستوى الدلالة
أساليب التفكير	ذكور	11	43.36	5.83	28	1.27 -	غير دالة
	إناث	19	45.94	5.03			

من خلال الجدول رقم: (21) يتضح أن قيمة ت غير دالة إحصائيا حيث بلغت قيمتها **1.27** -، بدرجة حرية **28**، مما يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في درجات مقياس التوافق الدراسي.

5- عرض نتائج الفرضية الخامسة:

تنص الفرضية الخامسة على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التوافق الدراسي بين التلاميذ المكفوفين تعزى إلى متغير المركز الذي يدرسون فيه" ولقد تم التحقق من صحة الفرض السابق عن طريق حساب " تحليل التباين بين درجات أفراد العينة على مقياس التوافق الدراسي كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم: (22) يوضح نتائج تحليل التباين بين درجات مقياس التوافق الدراسي لدى أفراد العينة حسب المركز الذي يدرسون فيه.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة
داخل المجموعات	20.808	2	10.404	0.34	غير دالة
بين المجموعات	823.192	27	30.489		
التباين الكلي	844	29			

يتضح من خلال الجدول نتائج تحليل التباين أن قيمة F غير دالة إحصائيا حيث بلغت 0.34، مما يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة تعزى إلى متغير المركز الذي يدرسون فيه.

خلاصـــة:

طبقا للأهداف المتوخاة من الدراسة ومن خلال عرض وتحليل نتائج الفرضيات تم التوصل إلى أنه يوجد أسلوب شائع لدى التلاميذ المكفوفين وهو أكثر استخداما في قائمـــة بعض أساليب التفكير لسترنبرج كما أنه تم عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بـــين درجات بعض أساليب التفكير والتوافق الدراسي وبنفس الصيغة عدم وجود فـــروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في درجات بعض أساليب التفكير وحتى في التوافـــق الدراسي، أما الفرضية الخامسة وهي الأخيرة دلت على عدم وجود فـــروق ذات دلالـــة إحصائية بين التلاميذ المكفوفين تعزى إلى متغير المركز الذي يدرسون فيه ومن هذا كله سيتطرق الباحث في الفصل الموالي إلى تفسير نتائج الفرضيات المتوصل إليها.

الفصل السابـع

تفسير نتائج الدراسة

تمهيــد.

1- تفسير نتائج الفرضية الأولى.

2- تفسير نتائج الفرضية الثانية.

3- تفسير نتائج الفرضية الثالثة.

4- تفسير نتائج الفرضية الرابعة.

5- تفسير نتائج الفرضية الخامسة.

خلاصة.

تمهيـــد:

بعد التطرق لإجراءات الدراسة الميدانية، واستعراض نتائج الفروض في الفصـــل السابق سيتطرق الباحث في هذا الفصل لتفسير دلالات النتائج التي كشفت عنها الدراســـة الحالية في ضوء ما توفر للباحث من نتائج دراسات سابقة، ومقارنتها بنتائج هذه الدراسة وعلى ضوء الإشكالية التي تناولناها، والفروض التي تبنيناها وانطلاقا مما تم اســـتخدامه من أساليب إحصائية في تحليل النتائج.

1- تفسير نتائج الفرضية الأولى:

فرض الباحث فرضا أساسيا للدراسة مفاده "يوجد أسلوب تفكير شائع لدى التلاميذ المكفوفين" لقد كشفت نتائج التحليل الإحصائي بحساب المتوسطات الحسابية وحساب التباين بين درجات أساليب التفكير أنه وجد فعلا أسلوب تفكير شائع لدى التلاميذ المكفوفين وذلك راجع إلى وجود اختلاف مسبق بين أساليب التفكير لدى الناس أو من بلد إلى بلد آخر فهذا ما يتضح جليا في دراسة (Chen 2001) على أن طلاب جامعة تايوان بالصين فضلوا أسلوب التفكير الداخلي والتشريعي، فالأسلوب الداخلي "هو طريقة مفضلة في التفكير يستخدمها الفرد في مواقف معينة في المدرسة، البيت، العمل".

ومن خلاله ينشغل بالشؤون الداخلية أي أنه يتوجه إلى الداخل ويميل إلى أن يكون انطوائي نحو المهنة والعمل بمفرده وتطبيق ذكائه عن الأشياء أو الأفكار بعيدا عن الآخرين وفق ما حدده سترنبرج في ضوء نظرية التحكم العقلي الذاتي.

في حين يتميز الفرد صاحب الأسلوب التشريعي بإدراك طرقه الخاصة لعمل الأشياء ويقرر بنفسه ما يفعله وكيف سيفعله وخلق قوانين خاصة به في مواقف معينة في المحيط الذي يعيش فيه.

بينما كان الأسلوب الأكثر شيوعا هو أسلوب التفكير المحافظ الذي ينتمي إلى قسم النزاعات والميول وذلك راجع إلى أن التلاميذ المكفوفين الذين يستخدمون هذا الأسلوب أنه شائع جدا عندهم لأنهم يتبعون قوانين وإجراءات محددة إضافة إلى الحرص على النظام داخل المدرسة ويلتزمون فقط بما هو موجود في الكتب المدرسية فقط. كما لا ننسى أن فئة المكفوفين يتميزون بتأدية الأعمال بطرق تقليدية ثبت نجاحها في الماضي وهذا يعكس شيئا من خصائصهم التعليمية، وإضافة إلى هذا أنهم يتجنبون دراسة المواقف الدراسية الغامضة إلى حد ما وفق ما حدده سترنبرج في ضوء نظريته التحكم العقلي الذاتي، وحل أسلوب التفكير الحكمي في المرتبة الثانية من حيث الشيوع لدى التلاميذ المكفوفين وهذا ما اتفق مع دراسة رمضان محمد رمضان حيث أن أسلوب التفكير

الحكمي في المرتبة الثانية وذلك ناتج على أن هؤلاء التلاميذ يتميـزون بتقيـيم أفكـارهم وأفكار زملائهم ويربطون الموضوعات التي يدرسونها بأشياء قريبة منهم، كما يفضـلون المواد الدراسية التي تظهر قدرتهم على المقارنة بين موضوعاتها بمـا أنهـم يربطـون الأفكار الفرعية للدرس بالفكرة الرئيسية له **(سترنبرج روبرت، ترجمة يوسف خضر: 2004، 44).**

ونجد أن سترنبرج قد أشار في نظريته أن اختلاف أساليب التفكير وقوة تفضـيلها تختلف من مكان إلى آخر وذلك تبعا لعملية التطبيع الاجتماعي حيث له دور في ذلك وهذا ما يفسر اختلاف أساليب التفكير المفضلة من طرف عينة الدراسة وهذا لاختلاف البيئـة الصينية عن البيئة الجزائرية.

ومن المحتمل بالتحديد أن جزءا كبيرا من الأساليب تبدو منظمة ومبينـة كجـزء من الاستعداد والتطور الاجتماعي، حيث نتلقى أساليب محددة من التفاعل مـع الآخـرين ومع الأشياء في البيئة، فتكون هناك أساليب أكثر مكافأة من غيرها، إن التفاعل الاجتماعي وقبوله بين المجتمع يعطي تفاعلا آخر يساهم في إعادة دمج فئة أخرى من المعاقين كفئـة المكفوفين حيث نجدهم يتبعون أساليب تفكير معينة مثل العاديين مما يلزم علينا توظيـف مختلف طاقاتهم التفكيرية كاستغلال نمط تفكيرهم في إنشاء علاقات اجتماعية تضاعـف من اتصالهم وسط مختلف الفئات الأخرى لا بتهميشهم على أنهم ناس لا يستفـاد منهـم بل جعلهم رأس مال يستثمر فيهم.

كما توصلت دراسة أمينة شلبي (2002) التـي أجريـت علـى طـلاب الجامعـة بالمنصورة بأن أسلوب التفكير التشريعي ارتبط ارتباطا سالبا بالتحصيل الدراسـي كمـا توصلت دراسة عبد العالي عجوة (1998) التي أجريت على طلاب الجامعة بينهما والتـي توصلت إلى أنه توجد علاقة دالة بين أساليب التفكير لسترنبرج (ماعدا أسلوب التفكيـر الهرمي) وتحصيل طلاب الجامعة إذ يمكن إرجاع هذا لطبيعة المناهج المعتمـدة التـي لا تشجع على تعليم مثل تلك الأساليب، كذلك التفكير الذي يجعل المعلم غير واع بها تحـت سيطرة أسلوب معين في التدريس قد لا يتلاءم مع طرائق التعلم المعتمـدة مـن طـرف الطلاب والذي يترتب عليه أيضا اختلافات المعرفة في الأساليب التقويمية.

2- تفسير نتائج الفرضية الثانية:

كان الفرض ينص على "توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين بعض أساليب التفكير والتوافق الدراسي" ويشير الجدول رقم (19) إلى نتائج الفرض وتدل هذه النتائج المعالجة باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين درجات عينة الدراسة على قائمة أساليب التفكير ودرجاتهم على مقياس التوافق الدراسي.

ويمكن تفسير وجود ارتباطات بين بعض أساليب التفكير (الحكمي والمحلي) والتوافق الدراسي أي أن تلاميذ عينة الدراسة يفضلون التقيد بما هو موجود فقط في المحتوى الدراسي, وما هو موجود في أشياء قريبة منهم, وهذه من خصائص التلميذ صاحب الأسلوب الحكمي, والتلميذ صاحب الأسلوب المحلي نجده يهتم بالتفاصيل وحقائق المواد الدراسية ويفضل الأسئلة التي تتطلب الإجابة عنها بمعلومات وحقائق مفصلة, كما يريد ويطمح إلى التعلم خطوة بخطوة, وخاصة أنه من ذوي الحاجات الخاصة – المعاقين بصريا – يرى في هذه الطريقة أكثر ملائمة, مما يخلق له تحسنا في توافقه الدراسي وحتى في تكيفه مع المحيط المدرسي بأكمله.

كما يظهر على التلاميذ المكفوفين مفهوم إعادة الإنتاجية أي بإعادة ما تم أخذه وتعلمه وقت الحاجة إليه دون أي رغبة في الإبداع, كما أن هؤلاء التلاميذ يكون تمثيلهم للمحتوى الدراسي مآبه من مشكلات بسيطة, – أحيانا – قد لا يستطيعون التمييز بين ما هو مهم وغير مهم (إدراك ضعيف للأولويات), كما يدركون أهمية المقررات الدراسية بل يتجهون نحو تحقيق النجاح فقط وسبب ذلك كما حدده فاروق الروسان من الخصوصية التي يعانون منها وهي فقدان البصر, حيث أن هذه الأخيرة تحرم التلميذ من اكتساب الكثير من المعلومات والحقائق مما يجعله يستعين بحاسة أخرى قد تعطيه القدر الكافي لبناء خبرات ومعارف يحتاجها في أي موقف يعترضه خاصة في المجال المدرسي.

كما أن التلاميذ المكفوفين وفي مرحلة المتوسطة خاصة يفضلون المذاكرة بمفردهم ويتميزون بالإنطوائية ولا يفضلون المحادثة مع الآخرين للحصول على المعلومات, بل يعتمدون فقط على أفكارهم الخاصة ولا يفضلون التعلم التعاوني.

ومثل هذا النمط من التلاميذ يجب على المعلم التنبه له والتنويع بطرقه في التدريس بدل التهميش والحكم عليهم بالضعف خاصة وأنهم من التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة مما يجعله يعطي أكبر قدر ممكن من الاهتمام والرعاية المدرسية وذلك لتحقيق توافقا دراسيا فعليا.

ونجد أيضا أن هناك دراسة مشابهة عالجت جانبا فقط اشتركت مع الدراسة الحالية في أساليب التفكير فقط وكان عنوان هذه الدراسة علاقة أساليب التفكير لسترنبرج والتحصيل الدراسي لصاحبها الباحث عبد العال عجوة (1998) وهي الأساليب (التنفيذي المحلي، المحافظ، الملكي، الداخلي) فتوصلت إلى نتائج أنه لا توجد علاقة دالة بين أساليب التفكير الأربع والتحصيل، مما يدل على عدم اهتمام التلاميذ بالأفكار الرئيسية للدروس ويوجد ضعف في مذاكرة الدروس المهمة ويفضلون التعامل مع المحتوى الدراسي ككل ويميلون إلى تحليل المواقف أو المواضيع الغامضة في المحتوى الدراسي.

كما أن مبرر عدم وجود ارتباط بين المتغيرين في الدراسة الحالية وخاصة بين بعض أساليب التفكير والتوافق الدراسي راجع إلى العينة في حدّ ذاتها والتي هي من فئة المعاقين بصريا حيث امتازوا بصفات داخل الفصل حد من تكيفهم وتوافقهم الدراسي والتي ذكرها صالح الداهري مثل: عدم فهم الدروس إلا وفق تقنية مكيفة حسب درجة إعاقتهم، سوء استخدام طريقة البرايل للحصول على المعرفة، كما لهم مشكلة في التعبير الكتابي خلال الاختبارات.

وتعتبر مشكلة الانتقال من مكان إلى مكان آخر من أهم المشكلات التكيفية التي تعرقل توافقه الدراسي، فإن أي برنامج تربوي مقدم للمكفوفين يجب أن يركز على إتقان مهارة التعرف والتنقل داخل الفصل الدراسي، ووجود اكتظاظ داخل الفصول الدراسية

قد يكون سببا لعدم تحقيق المعلم لأهدافه المسطرة كالوصول بهم إلى تحصيل جيد أو أكبر قدر ممكن من التوافق. **(صالح أحمد الداهري: 2008، ص 35)**.

وتوصلت أيضا دراسة أمينة شلبي (2002) إلى وجود علاقة سالبة بين أسلوب التفكير التشريعي وتحصيل طلاب الجامعة. كما أنه لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين أسلوب التفكير المتحرر وتحصيل الطلاب.

كما توصلت دراسة عبد العال عجوة (1998) وتوصلت دراسة زهانج وسترنبرج إلى وجود علاقة سالبة بين أساليب التفكير (التشريعي، المتحرر). ومن خلال هذا الطرح يرى الباحث في الدراسة الحالية أن مختلف الدراسات السابقة والمعتمد عليها وجد من خلالها أنها كانت نسبة اتفاقها مع الدراسة الحالية نسبية وذلك لجدية الموضوع والعينة المطبقة عليها كونها من فئة ذوي الحاجات الخاصة – فئة المكفوفين – بخلاف الدراسات الأخرى كانت مطبقة على العاديين خاصة مقياس أساليب التفكير مثل دراسة عبد العال عجوة (1998)، إضافة إلى دراسة ليندو نوردلهم (1999) والتي هدفت إلى الكشف عن استراتيجية التوافق التي يستخدمها ضعاف البصر ومدى ارتباطها بمظاهر الصحة العامة فبينت النتائج المتوصل إليها وجود ارتباط إيجابي بين استراتيجيات التوافق وتدني الاستقرار النفسي والصعوبات في النشاط اليومي والذي يضم النشاط الدراسي داخل المحيط المدرسي.

3- تفسير نتائج الفرضية الثالثة:

تنص هذه الفرضية على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في درجات بعض أساليب التفكير لسترنبرج .

ودلت النتائج المتوصل إليها باستخدام معامل ارتباط (ت) بين متوسطات درجات التلاميذ (ن = 30) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ والتلميذات في أساليب التفكير كما يشير إليه الجدول السابق رقم (20).

وعليه تم التحقق من صحة الفرضية حسب النتائج المتوصل إليها بأنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في درجات بعض أساليب التفكير، وتفسير ذلك وجود تشابه في خصائص الجنسين في ضوء نظرية التحكم العقلي الذاتي حيث أن كل من الذكور والإناث يتميزون بالطاعة واتباع التعليمات والقوانين، ويفضلون حل المشكلات البسيطة الواضحة ويتميزون بالحرص والنظام، كما أن إدراكهم للمشكلات والمواقف إدراك كلي بمعنى أنهم ينظرون إلى المشكلة بوجهة نظر كلية دون الخوض في الجزئيات كما يتميزون بالتخيل وأحيانا الاسترسال في التفكير ويفضلون العمل بمفردهم وهذه ميزة تغلب على أغلب المعاقين بصريا، إضافة إلى أنهم يفضلون النمطية في الحياة، ولديهم إدراك نوعا ما متوسط للأولويات، ويتميزون بالواقعية في حل المشكلات المفهومة مسبقا وهذا قد يرجعه الباحث إلى التلميذ الكفيف ولذلك فهو ينفر من المسائل التي يشوبها التعقيد، كما أنهم يتميزون بالقلق تجاه تحقيق أهدافهم ومستقبلهم وهذا قد يرجع أيضا إلى طبيعة التنشئة في البيئة الجزائرية.

وتتفق الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه الباحثة رقاقدة مسعودة (2007) بأنه لا توجد فروق دالة بين الذكور والإناث في بعض الأساليب مثلا في أسلوب التفكير المحلي الذي يفضل الفرد من خلاله المشكلات الملموسة التي تتطلب العمل مع التفاصيل، فهو يميل إلى التوجه إلى برجماتيات الموقف وينظر إلى الواقع وفق ما حدده سترنبرج في نظريته التحكم العقلي الذاتي (**روبرت سترنبرج ترجمة يوسف خضر: 2004، ص 42**).

وقد يرجع ذلك إلى اختلاف أداة أساليب التفكير المستخدمة، حيث استخدم كل من عبد العال عجوة وأمينة شلبي قائمة أساليب التفكير النسخة الطويلة التي أعدها وواجنر عام 1991، بينما استخدم الباحث في الدراسة الحالية النسخة القصيرة بـ 49 عبارة المعربة من طرف عبد المنعم الدردير وعلي عصام الطيب التي عالجت وضمت 7 أساليب فقط ويرجع أيضا إلى اختلاف العينات ونسبة تمثيل الذكور والإناث وخاصة أن الدراسة الحالية تمثلت عينتها في فئة التلاميذ المكفوفين.

والصفات التي تظهر في اعتقاد الباحث في وجود أو عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في بعض أساليب التفكير لسترنبرج هو في كيفية إعدادهم اجتماعيا وبطرق مختلفة، ربما من وقت ميلادهم والتي تكتسب بجزء كبير من الثقافة السائدة في المجتمع ومختلف القيم والعادات التي تحكمها. كما أن عدم وجود فروق في الدراسة الحالية بين الجنسين راجع إلى طبيعة العينة حيث أنها تشترك بشكل كبير فيما بينها في ناحية التعاملات والأداءات والاستعدادات وهذا ماكشفه الباحث عند إجرائه للدراسة الميدانية ومختلف الاستشارات والملاحظات من الأخصائيين العاملين في مراكز المكفوفين التي دعمت عدم وجود فروق بين الجنسين في المجال المعرفي والعقلي والذي بدوره يظم التفكير كقدرة خاصة.

4- تفسير نتائج الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في التوافق الدراسي". ودلت النتائج المتوصل إليها باستخدام معامل ارتباط (ت) بين متوسطات درجات التلاميذ المكفوفين (ن = 30) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ (الذكور – الإناث) في التوافق الدراسي.

وعليه تم التحقق من صحة الفرضية حسب النتائج المتوصل إليها بأنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في درجات التوافق الدراسي، وتفسير ذلك وجود تشابه في خصائص الجنسين إذ يتميزون بعدة صفات تجعلهم لا يختلفون كثيرا عن بعضهم البعض، وخاصة إذا كان الأمر مع التلاميذ المكفوفين حيث أنهم يبدون أحيانا

نفس الاستعدادات والقدرات لتحقيق التوافق داخل الفصل أو المحيط المدرسي، وذلك ناتج عن مختلف النواحي المزاجية والصفات الخلقية التي تحفز التلميذ على الإقبال إلى المواقف المدرسية بحماسة وميل، ووفق طاقة يختلقها التلميذ لإثبات وجوده حيث أن الحالة النفسية والجسمية للمراهق الكفيف تؤثر في علاقاته مع أقرانه داخل الفصل وخارج المدرسة، مما قد ينتج عنها إما الإيجاب أو السلب في تكيفه فمثلا ولع التلميذ بزميله قد يحد من تركيزه في متابعة الدروس، وقد يترتب عنه أيضا خلق مشكل للمعلم الذي يعمل دائما على الوصول به إلى أكبر قدر ممكن من التوافق الدراسي.

كما لا ننسى أيضا أن طبيعة الجنسين في البيئة الجزائرية وخاصة الفئة التي تعاني الخصوصية كالمكفوفين لا يوجد اختلاف واسع في تنشئتها الاجتماعية أو ما يعرف بعملية التطبيع الاجتماعي "socialiasation" التي من خلالها تعمل على تعديل التوافق بشكله العام للفرد، والمتمثل أصلا في البيئة الأسرية بدرجة أكبر، حيث أن المعاملة التي يقدمها الوالدان للكفيف أو الكفيفة هي متساوية بدرجة أكبر فثقافة الوالدين مثلا في مجال الإعاقة تعطي شيئا أو تساعد على تكيف الكفيف ومن ثمة توافقهم النفسي والاجتماعي وهذان العنصران بدورهما يؤثران في توافقه الدراسي إذا التحق بالمدرسة. وهنا نجد أن فاروق الروسان يتحدث على أن الفروق الحاصلة بين الجنسين عند المعاقين راجعة إلى خصائص كل فئة ثم إلى ظروف تربيتها وتنشئتها الاجتماعية، وما يركز عليه الآن هو وجود الكفيف داخل المحيط المدرسي، حيث أنه توجد بعض العوامل التربوية: كالإدارة المدرسية – المعلم – المناهج وطرق التدريس تساعد على تحقيق التوافق الدراسي مع كلا الجنسين, وتبيان ذلك مثلا شخصية المعلم لها أثر مباشر في الصحة النفسية والاجتماعية والمدرسية للتلميذ ,حيث أنه إذا علم المعلم مسبقا الفئة التي يتعامل معها والتي تضم كلا الجنسين أعطاه هذا الجانب الكثير من الفوائد والتي منها:

فهم طريقة اتصال كل تلميذ أو تلميذة داخل الصف الدراسي, الحد من الفوضى والشغب داخل القسم التي تنعكس مباشرة على فهم المادة الدراسية, إضافة إلى معرفة طريقة التدريس الملائمة لهم, مع وضوح مختلف الوسائل التعليمية المفيدة, كما أن تهيئة

الفرص اللازمة والمتاحة للاستفادة من التعليم بأكبر قدر ممكن, هذا كله من شأنه أن يساعده على تحقيق توافقا دراسيا جيدا.

وإلى هنا يمكن القول أن الدراسة الحالية جاءت نتائجها مخالفة لدراسة "نجمة عبد الله الزهراني 2004" التي هدفت إلى معرفة وجود فروق بين الجنسين في النمو النفسي الاجتماعي والتوافق الدراسي فتوصلت الباحثة على أنه تم وجود فروق أساسية بين الجنسين كانت لصالح الذكور وتبين أيضا أن الأول دراسيا كان الأفضل توافقا.

ومما يوقفنا هنا أيضا ما دعمته بعض النظريات حول التوافق الدراسي فنجد مثلا المدرسة السلوكية تؤكد أن التوافق هو مايرتاح إليه المتعلم ويأمل إليه حيث يأخذ طريقا في مواجهة الظرف الطارئ فيتحداه ويسير بتكوين الاستجابات اللازمة في هذا الموقف التكيفي، فوجود التلميذ الكفيف أو التلميذة الكفيفة باختلاف طبيعتها داخل القسم يعني لنا أشياء كثيرة، هو إلزامية الاهتمام بهم وتوفير مختلف الخدمات الخاصة لهم، فعدم فهم المعلم في كثير من الأحيان لمختلف السلوكات غير التوافقية التي يبديها كلا الجنسين تجعل منه يقع في مسؤولية أكبر لمعرفة كل التغيرات الطارئة وكيفية العمل معها بمختلف الوسائل التقنية والموجودة أمامه، فحدوث تصرف غير لائق من طرف تلميذة قد لا يستوعبه المعلم فيجعله يتصرف تصرفا قد يؤدي به إلى زيادة ضرر أكثر في نفسية التلميذة مما ينعكس على تكيفها وتوافقها داخل الفصل، ونفس السلوك قد يطرأ عن تلميذ – ذكر – قد لا يعطي له المعلم اهتماما زائدا فيتصرف تصرفا أقل حدة من الأول، وهذا كله ناتج عن فهم الطبيعة البشرية لكلا الجنسين من طرف المدرس وهذا ما قاله الداهري: "عندما وصف المعلم الناجح داخل الفصول الخاصة بأنه هو المعلم الذي يخلق ميكانيزمات وآليات بيداغوجية جد فعالة، يعمل من خلالها على تعديل مختلف السلوكات الطارئة في الصف الدراسي. **(صالح أحمد الداهري: 2008، ص35)**.

وإضافة إلى هذا قد وجد الباحث اتفاقا نسبيا مع دراسة العزيز (1983) حول مفهوم الذات والتكيف لدى الكفيف حيث أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية

بين الجنسين وبين الطلاب المعاقين بصريا وبين الطلاب العاديين في تقدير الذات وكذلك عدم وجود فروق بين الجنسين في التكيف.

5- تفسير نتائج الفرضية الخامسة:

تنص الفرضية على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التوافق الدراسي بين التلاميذ المكفوفين تعزى إلى متغير المركز الذي يدرسون فيه"، ودلت النتائج المتوصل إليها باستخدام اختبار F لتحليل التباين بين درجات أفراد العينة حسب المركز الذي يدرسون فيه. كما يشير إليه الجدول السابق الذكر رقم (22).

وعليه تم التحقق من صحة الفرض الصفري حسب النتائج المتوصل إليها بأنه فعلا لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التوافق الدراسي لد ى التلاميذ تعزى إلى مركز التعليم (العاشور، بسكرة، قسنطينة) ويرجع ذلك إلى عدة أسباب لخصها الباحث في أن كل المراكز الخاصة تسير وفق قوانين بيداغوجية واحدة تصدر عن السلطات المختصة والكفيلة بذلك، وتشابه كل من الطرق المستخدمة في التدريس والمكيفة أصلا حسب الإعاقة البصرية عند التلاميذ، إضافة إلى أن الوسائل التعليمية المستخدمة في كل من المراكز الثلاثة السابقة الذكر لا تكاد تختلف كثيرا فيما بينها وهذا حسب ما استطلعت عليه ملاحظات الباحث أثناء الدراسة الميدانية، كما أن طبيعة خصائص المختصين والمتكفلين بالتلاميذ المكفوفين لا يكادون يختلفون في أدوارهم في كل المراكز، حيث أن دورهم يتمثل حسب كل مختص، فالنفساني له دور تقديم العلاجات النفسية، باتخاذه جلسات علاجية مع التلاميذ وذلك لتخفيف مختلف الاضطرابات النفسية، أما المعلم فله دور كبير يتمثل في الاهتمام بمراحل النمو عند التلاميذ وتقديم أحسن الخدمات البيداغوجية للمكفوفين ولا يتم ذلك إلا بإلمامه بأحدث الوسائل والأجهزة التعليمية، دون أن ننسى أيضا الإدارة المدرسية ومالها من أثر على توافق التلاميذ، حيث أنها تقوم على توزيع المهام بين العمال وتفعيل حركة التسيير والنظام داخل المركز، كل هذه الأشياء من شأنها أن تعطي أو تساهم في تحقيق التوافق الدراسي لدى التلاميذ المكفوفين وحسب طرحنا السابق بعدم وجود فروق بين المراكز الثلاث في التوافق لدى عينة

الدراسة ناتــج عما ورد سابقــا في تشابه كل الأدوار للأخصائيين والمركز في حد ذاته كما أن طبيعة البيئة الجزائرية بمختلف ما تحويه نجد أنهـا لهـا الأثـر الكـافي فيمـا فرضنـاه سابقـا، حيث يتمثـل ذلك في ما قالـه **رابح تركـي** في كتابـه "المعاقـون في الجزائر" أن كل المراكز والمؤسسات الخاصة بالمعـاقين تعمـل علـى الوصـول بالمعـاق إلى تأهيل نفسي واجتماعـي يساعـده على دمجه في المحيط الخارجي، حيث أن هاته الذهنية تسير وفقها كثير من المؤسسات التي تعطي خدماتها للمعاقين والتي منهم – المكفوفين – فمثلا أن هذه الفئة الأخيرة لزم على المهتمين بها توفير كل الوسائل التـي تساعدها على تكيفها تكيفا جيدا يضمن لها شيئا من التوافـق النفسـي الـذاتي والتوافـق المدرسي إذا التحق بالإطار الأكاديمي.

مما يمكن هنا القول أن المؤسسات أو المراكز الخاصة بذوي الحاجات الخاصة لزم عليها توحيد كل الجهود، وتوفير مختلف العناصر التواصلية والاتصالية بين المهتمين في هذا الميدان لخلق روح التعاون وإبداء مختلف الأفكار الجديدة حول الإعاقة البصرية وما طرأ من أبحاث توصل إليها مركز على حساب مركز آخر، وهذا كله يجعلنا نجزم أننا قد أعطينا اهتماما وفيرا في حق فئة ألحت دائما على توفير أحسن الخدمات النفسية والطبيـة والاجتماعية لها وحتى الأكاديمية وهذا الذي يهمنا مادامت الدراسات الحالية تعـالج هـذه الجوانب عند فئة ذوي الحاجات الخاصة والتي منهم "التلاميذ المكفوفين" (**رابـح تركـي: 1984، ص96**).

خلاصـــة:

كشفت الدراسة عن وجود أساليب شائعة لدى التلاميذ المكفوفين حســب نظريـــة التحكم العقلي الذاتي لسترنبرج هي أساليب التفكير (المحافظ) وهو أكثرهم شيوعا لـــدى عينة الدراسة ثم يأتي (الحكمي، التشريعي).

كما كشفت الدراسة الحالية عدم وجود علاقة ارتباطية بين بعض أساليب التفكيـــر لسترنبرج والتوافق الدراسي لدى تلاميذ عينة الدراسة كما انتهت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة بين الجنسين في أساليب التفكير لسترنبرج وإلى عدم وجود فروق دالة بين الجنسين في التوافق الدراسي. وأيدت النتائج الفرض الصفري بعدم وجـــود فـــروق في درجات التوافق الدراسي التي تعزى إلى متغير المركز.

إن نتائج هذه الدراسة بلا شك هي إضافة معلومة جديـــدة حول هذا الموضـــــوع من الواقع الجزائري والتي تهم الأساتذة والمهتمين في ميدان التربية الخاصة لأخذها بعين الإعتبار في تعليم تلاميذنا المعاقين طرق التفكير وإبداء مختلف الخدمات التوافقيـــة لهـــم ومراعاة الفروق الفردية ونوع الإعاقة ودرجتها.

مما يجعلنا نعتقد أن نتائج دراستنا يمكنها أن تكون نقطة انطلاق لبحوث مكملـــــة في مجال التربية الخاصة وعلم النفس التربوي خاصة إذا تحررت مـــن ضـــغط الوقـــت والإمكانيات.

خاتمـــة:

تعد أساليب التفكير من أهم العوامل المساهمة في التحصيل الدراسي الجيـــد لـــدى التلاميذ, ومعرفتها تؤدي إلى حدوث توافق دراسي جيد خاصة عند فئة المعاقين بصـــريا ولقد تطرقنا في هذه الدراسة التي كان الهدف من ورائها الكشف عن العلاقة بين بعـــض أساليب التفكير لسترنبرج بالتوافق الدراســـي لدى التلاميذ المكفوفيـــــن فـــي مرحلـــــة المتوسطـــة من خلال تطبيق مقياسين, تمثل الأول في مقياس أساليب التفكير لســـترنبرج النسخة القصيرة، والثاني مقياس التوافق الدراسي المقتنان من طرف الباحث.

وجاءت هذه الدراسة مقسمة إلى بابين تناولنا في الجزء النظري: التفكير وتعريفاته ونظرياته، ويلي ذلك أساليب التفكير ونظرياتها وذكر أهم المـــداخل المفســـرة لأســـاليب التفكير ودورها في التعليم والتقويم ومدى وجودها في المدرسة، وتوضيح علاقة أســـاليب تفكير المعلمين وأساليب التلاميذ وتناولنا من جهة أخرى الإعاقة البصـــرية بتبيـــان أهـــم التعاريف والخصائص للمكفوفين، وردود الفعل نحو الإعاقة البصرية، ويلي ذلك أيضـــا مناهج وتدريس التلاميذ المعاقين بصريا وطرق تنمية ومعرفة وثقافة التلاميذ المكفـــوفين وتناولنا أيضا عنصر التوافق الدراسي الذي يعد عمل آخر مساهم في تكيف التلميذ الكفيف داخل الفصل الدراسي ومع المادة الدراسية وجماعة الأقران حيث تـــم طـــرح تعريفـــات للتوافق الدراسي وأهم النظريات المفسرة له ومختلف العوامل المـــؤثرة فيـــه وتوضـــيح مظاهره.

وتناولنا في الجانب الميداني المنهج المستخدم في الدراسة وخصائص العينة وأهـــم الأدوات المستعملة، مرورا بالتقنيات الإحصائية المستعملة، وكانت أهم النتائج المتوصـــل إليها:

- وجود أسلوب تفكير شائع لدى التلاميذ المكفوفين.
- عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين بعض أساليب التفكير لسترنبرج بالتوافق الدراسي.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في بعض أســـاليب التفكير لسترنبرج.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في التوافق الدراسي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التوافق الدراسي بين التلاميذ المكفوفين تعزى إلى متغير المركز الذي يدرسون فيه.

ومن كل ما سبق فإن الدراسة الحالية كشفت واقعا يوحي بتأثير وأهمية أساليب التفكير داخل الفصل الدراسي لدى التلاميذ المكفوفين، ذلك أن عملية التعلم والتعليم تتأثر بكل ما هو في البيئة التعليمية من مكونات فيزيائية ووسائل تعلمية إلى تفاعل شخصيات مختلفة تحمل كل منها خاصية مميزة (شخصية المعلم وكل جوانبها، وشخصية المتعلم بجميع جوانبها) مما يستدعي أخذ أساليب التفكير بعين الاعتبار للنهوض بالنواتج العملية التعليمية التعلمية وتحقيق توافقا دراسيا جيدا ولما لا تكيفا شاملا لفئة طالما ألحت على هذا الجانب التربوي، تكون قادرة على مواجهة المشكلات العصرية وسهل دمجها في الوسط الاجتماعي.

قائمة المراجع

أ- المراجع باللغة العربية:

1- إبراهيم عبد الستار, (1998): **الاكتئاب "اضطراب العصر"**, دون طبعة سلسلة عالم المعرفة مطبعة الرسالة, الكويت.

2- أحمد سهير كامل, (2001): **الصحة النفسية للأطفال**, ط1, مركز الاسكندرية للكتاب, مصر.

3- أحمد شلبي، (2001): **مقدمة في علم النفس المعرفي**, د ط، دار غريب القاهرة مصر.

4- أحمد عزت راجح, (1991): **علم النفس الصناعي**, دون طبعة, مؤسسة المطبوعات الحديثة القاهرة, مصر.

5- أسعد رزوق, (1979): **موسوعة علن النفس**, دون ط, المؤسسة العربية للدراسات والنشر بيروت, لبنان.

6- إسماعيل عبد الفتاح, (2004): **التنمية الفكرية والثقافية لذوي الحاجات الخاصة** ط1, دار الثقافية للنشر, القاهرة.

7- البشير معمرية، (1999): **مدخل إلى علم النفس**, د ط، ديوان المطبوعات الجامعية, الجزائر.

8- جمال الدين بوقلي, (1979): **قضايا فلسفية**, دون طبعة, منشورات الهدى الجزائر.

9- حامد عبد السلام زهران, (1997): **علم النفس الاجتماعي**, ط3, دار عالم الكتب مصر.

10- حسين أحمد حكمت, (2006): **التوافق والتوازن الوظيفي**, ط3، المكتب الجامعي الحديث, مصر.

11- حسين طه ياسين, (1990): **علم النفس العام**, دون طبعة, المكتبة الوطنية بغداد العراق.

12- خالد عبد الرزاق السيد, (2002): **سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة**، ط1 مركز الإسكندرية للكتاب, مصر.

13- الدريني, (2004): **التوافق والتكيف**, دار المعارف.

14- رابح تركي, (1984): **المعوقون في الجزائر "وواجب الدولة والمجتمع نحوهم**" الشركة الوطنية للنشر والتوزيع, الجزائر.

15- روبرت سترنبرج, (2004): **أساليب التفكير**, ترجمة سوسف خضر, دون طبعة مكتبة النهضة المصرية, القاهرة.

16- سعيد حسني العزة, (2000): **الاعاقة البصرية**, ط1, دار العلمية ودار الثقافية للنشر والتوزيع، عمان, الأردن.

17- سلوى عثمان الصديقي وآخرون, (2002): **منهاج الخدمة الاج في المدرسة ورعاية الشباب**, دون طبعة، المكتب الجامعي، الإسكندرية.

18- صالح حسن الداهري, (2001): **مبادئ الصحة النفسية**, ط1, دار وائل للنشر والتوزيع, عمان، الأردن.

19- صالح حسن الداهري, (2008): **سيكولوجية رعاية الكفيف والأصم**، ط1، دار الصفاء للنشر والتوزيع, عمان, الأردن.

20- عباس محمد عوض, (1990): **الصحة النفسية والتوافق الدراسي**, د ط دار النهضة العربية, بيروت, لبنان.

21- عباس محمد عوض, (1990): **الموجز في الصحة النفسية**, د ط، دار المعارف الجامعية الإسكندرية.

22- عبد الحليم محمود السّيد وآخرون, (1988): **علم النفس العام**, ط1, دار الحكمة للنشر والتوزيع, القاهرة, مصر.

23- عبد الحميد مرسي السّيد, (1979): **التوجيه التربوي والمهني**, ط1, مكتبة الشافعي, مصر.

24- عبد الحي ومحمود حسن, (2002): **متحدوا الاعاقة من منظور الخدمة الاجتماعية**, دون طبعة، دار الفكر العربي, القاهرة, مصر.

25- عبد الرحمان السعدي, (1996): الوسائل الخفية للحياة السعيدة, دار الفرقان الرياض، السعودية.

26- عبد الرحمان سليمان السّيد, (1998): **سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة** ج1 د ط, مكتبة الزهراء, مصر.

27- عبد الرحيم فتحي السيد, (1982): **سيكولوجية الأطفال غير العاديين** ج1، ط1 الكويت..

28- عبد المجيد نشواتي، (2002): **علم النفس التربوي**, ط9، مؤسسة الرسالة لبنان.

29- عبد المطلب القريطي, (2001): **الصحة النفسية**, ط5, مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

30- عبد المنعم الدردير, (2004): **دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي** ج1، ط1، عالم الكتب، القاهرة.

31- عبد المنعم الدردير, (2004): **دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي** ج2، ط1، عالم الكتب، القاهرة.

32- عمار بوحوش والذنيبات, (1995): **منهجية البحوث النفسية والتربوية** ديوان المطبوعات الجامعية, الجزائر.

33- فؤاد البهي السيد, (2006): علم النفس الاحصائي, د ط, دارالفكر العربي القاهرة, مصر.

34- فاروق الروسان, (1996): **أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة** د ط, دارالفكر, الأردن.

35- فاروق الروسان, (1998): **قضايا ومشكلات في التربية الخاصة**, ط1, دار الشروق, عمان.

36- فان دالين, (1999): **مناهج البحث في علوم التربية وعلم النفس**, ترجمة نوفل محمد نبيل, ط2, مكتبة الأنجلو المصرية, القاهرة.

37- فتحي جروان, (1999): **تعليم التفكير**, ط1, دار الكتاب الجامعي عمان الأردن.

38- كاميليا عبد الفتاح, (1984): **مستوى الطموح والشخصية**, ط1, دار النهضة العربية, بيروت.

39- كمال الدسوقي, (1976): **علم النفس ودراسة التوافق**, ط2, دار النهضة العربية للنشر والتوزيع، بيروت, لبنان.

40- لطفي بركات, (1982): **تربية المعوقين في الوطن العربي**, د ط، دار المريخ, الرياض.

41- ماجدة عبيد السّيد, (2000): **المبصرون بآذانهم – الاعاقة البصرية**- ط1 دار الصفاء للنشرو التوزيع, عمان, الأردن.

42- محمد الغزالي, (1986): **جدد حياتك**, دار البعث للطبع والنشر, قسنطينة الجزائر.

43- محمد جاسم العبيدي, (2004): **مشكلات الصحة النفسية"أمراضها وعلاجها"**, ط1، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع, الأردن.

44- محمد جمال الصقر, (1995): **اتجاهات في التربية والتعليم**, ط1, دار المعارف القاهرة.

45- محمد خليفة بركات, (1979): **علم النفس التعليمي**, د ط, دار العلم، بيروت لبنان.

46- محمد رمضان القذافي, (1998): **الصحة النفسية والتوافق**, ط3, المكتب الجامعي الحديث، مصر.

47- محمد عبد العزيز, (1975): **علم النفس التربوي**, ط2, دار البحوث العلمية الكويت.

48- محمد عبيدات وآخرون, (1999): **منهجية البحث العلمي**, ط2, دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان, الأردن.

49- محمد عثمان النجاتي, (1984): **علم النفس في حياتنا اليومية**, ط10, دار القلم، الكويت.

50- محمد علي صبرة, (2004): **الصحة النفسية والتوافق النفسي**, د ط، دار المعرفة الجامعية، مصر.

51- محمد مصطفى زيدان, (1989): **النمو النفسي للطفل والمراهق ونظريات الشخصية**, ط3، دار الشروق, جدة, السعودية.

52- محمود طافش, (2004): **تعليم التفكير**, ط1, جهينة للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

53- منى صبحي الحديدي, (1998): **مقدمة في الاعاقة البصرية**, دائرة المطبوعات والنشر, عمان، الأردن.

54- منى صبحي الحديدي, (2000): **الاعاقة البصرية** – الأبعاد السيكولوجية والتربوية، د ط، دائرة المطبوعات والنشر, عمان، الأردن.

55- نايفة قطامي, (2000): **سيكولوجية التعلم الصفي**, ط1, دار الشروق للنشر والتوزيع, عمان.

56- نايفة قطامي, (2001): **تعليم التفكير للمرحلة الأساسية**, ط1, دار الفكر للطباعة والتوزيع عمان, الأردن.

57- نجمة عبد الله, (2004): **سيكولوجية التوافق**, دون طبعة, دار المعرفة مصر.

58- نصر الدين جابر, (**1999**).

59- نورة المصري عبد الحميد, (1991): **رعاية الطفل المعوق**, دارالفكر العربي القاهرة, مصر.

60- وليد خليفة السّيد ومراد عيسى, (2007): **كيف يتعلم المخ ذوي الاعاقة البصرية** ط2, دار الفكر, الأردن.

61- يوسف عدنان العتوم, (2007): **أساليب التفكير**, ط1, دار الفكر, عمان الأردن.

ب- المراجع باللغة الأجنبية:

62- Atherton. J. S. (2002) : **Learning and teaching : Deep and surface Learning.** (On Line) UK: Available :http//www.dmu.ac.uk %7 Ejamesa / Learning / deep.surf.htm Accassed :12 MAY.

63- Angelo. C (**2001**) **:** personality differences of first-year law student using The theory of mental self-government. Unpublished mad thesis the University of Tennesse Knoxville. Available :http://www.lib.umi.com/dissertation .

64- Bankes. (**1982**): vsual impairment. Unpublished mad thesis the University of Tennesse Knoxville.

65- Chen C.H (**2001**): preferred learning styles and predominant thinking Styles of Taiwanese student in accouting classes (china). Unublished EdD . Thesis unversity of south Dakota. Available: http:// www.lib.com/ disartations.

66- Sternberg R. J. (**1997**) : thinking styles. New York : cambridge On Line : Available : http://English/thinking/HTML Document Apr Unversity press.

67- Sternberg R. J. (**1988**) : mental self-government : A theory of intellectual Styles and their development. Vol.31, pp.197-224 On Line : Available http:// www.henyunfen.net/English/ thinking/ html.

68- Zhang L.F. and Sternberg R. J. (**2002**) : thinking styles and teachers characteristics. International Journal psychology. On Line: Available http://Ethesys.lib.nsysu.edu.tw/ETD- db/ETD-browse/ browse?

69- Zhang L.F and Sternberg R. J. (**2000**) : Are learning approaches and thinking styles related ? A study in two chinese populations. The Journal psychology. Vol.124 No .5.pp.469-489.

70- Werner David.(**1991**): L'enfant handicape au village : guide a l'usage Agent de readaptaion et des familles / S. L HADICAP INTERNATIONAL.

ج- الرسائل الجامعية:

71- سمير لكحل, (2007): أثر سياسة التوجيه المدرسي في النظام التربوي الدراسي الجزائري رسالة ماجستير, كلية العلوم الانسانية والاج, قسم علم النفس وعلوم التربية, ملحقة بوزريعة جامعة الجزائر.

72- مسعودة رقاقدة, (2007): علاقة أساليب التفكير لسترينبرج وأساليب التعلم لبيجزلدى طلاب الجامعة, كلية الأداب والعلوم الاج, قسم علم النفس وعلوم التربية, جامعة ورقلة.

73- نادية شراري, (1996): التنظيم العقلي والتكيف المدرسي عند تلاميذ الثانوية,رسالة ماجستير كلية العلوم الانسانية والاج, قسم علم النفس وعلوم التربية, ملحقة بوزريعة, جامعة الجزائر.

د- القواميس:

74- جابر عبد الحميد حابر، (1979): معجم علم النفس والطـــب النفســـي، ج3 القاهرة، مصر.

ه- قائمة المجلات:

75- إبراهيم عواطف, (2000): التوافق, مجلة الدراسات النفسية, العدد العاشـــر جانفي مصر.

76- صالح مرحاب, (2007): سيكولوجية التوافق النفسي والدراسي لدى عينـــة من المنخفضين والمرتفعين للطموح الدراسي, مجلة دمشق التربوية, العدد الأول, سوريا.

77- لويزة فرشان، (2002): إدراك الكفيف لحرف برايل وعلاقته بالقدرة علـــى القراءة، مجلة مخبر الموارد البشرية، ع2، جانفـــــي، جامعـــة ســـطيف الجزائر.

قائمة الملاحق

الملحق الأول:

مقياس أساليب التفكير لسترنبرج

الاسم واللقب:...	تاريخ الميلاد: ....
المؤسســــــة:	المستوى الدراسي: ....
الجنـــــــس:	

عزيزي التلميذ :

هذا المقياس يتكون من 49 عبارة، حيث أن كل عبارة توضح طريقة تفكيرك في المدرسة. حيث سيقرأ عليك الباحث مختلف العبارات ثم الإجابة عنها بــ (نعم، أحيانا، لا) ثم تسجيلها من طرف الباحث في ورقة الإجابة.

علما أنــه لا توجـد عبــارة صـــحيحة وأخــرى خاطئـــة وفـــي الأخيـــر اعلـــم عزيـــزي التلميـــذ أن إجابتـــك ســـتحاط بالســـرية التامة ولا يطلـــع عليهـــا ســـوى الباحـــث لاســـتخدامها فـــي أغــراض البحث العلمي.

شكـــــــرا

الرقم	العبـــــــــــارة	نعم	أحيانا	لا
01	أنفذ تعليمات المعلمين بدقة.			
02	أفضل في دراستي المواد التي تتضمن معلومـــات مفصــلة وحقــائق كثيرة.			
03	أفضل الأسئلة التي يتطلب حلها أكثر من طريقة.			
04	أستطيع كتابة الأفكار الرئيسية لكل موضوع دراسي.			
05	أفضل إتباع خطوات محددة في حل المسائل الحسابية.			
06	أفضل الاختبارات التي يتطلب الإجابة عنها بحلول مختلفة.			
07	أهتم كثيرا بالمواضيع العلمية الجديدة غير المألوفة.			
08	أفضل الأسئلة التي تتطلب المقارنة وإيجاد الفروق.			
09	عند قراءتي لقصيدة شعرية فإنني أركز على المعنى العام أكثر من التفاصيل.			
10	ألتزم بإتباع المعلومات الموجودة بالكتب المدرسية .			
11	أميل إلى قراءة القصص المتضمنة أشياء عن الابتكار والاختراعات.			
12	أتبع الخطوات التي حددها المعلم لحل المسائل الحسابية.			
13	أعتقد أن طريقة الخطوة بخطوة هي الأفضل في عملية التعلم.			
14	أهتم كثيرا بجمع المعلومات الإضافية عما هو موجــود فـــي الكتـــب المدرسية.			
15	عند قراءتي لموضوع ما فإنني أربط هذا الموضـــوع بموضـــوعات أخرى مرتبطة به.			
16	أفضل المواد الدراسية التي تتطلب أفكار عامة أكثر من التفاصيل.			
17	أرى أنه على التلاميذ المحافظة على النظام المدرسي.			
18	أفضل المشاركة في الأنشطة المدرسية التـــي تظهـــر مـــن خلالهـــا مواهبي الخاصة.			
19	أرى أنه على التلاميذ تنفيذ تعليمات وإرشادات والديهم.			
20	أفضل الأسئلة الجديدة التي تثير تفكيري.			
21	أحاول أثناء المذاكرة الربط بين الأفكار الفرعية والرئيسية للدروس.			
22	عندما أتحدث مع زملائي عن أي درس فإنني أركـــز علـــى أفكـــاره الرئيسية أكثر من تفاصيله.			
23	أتجنب مذاكرة الموضوعات الدراسية الغامضة.			
24	أصغي جيدا إلى تعليمات وإرشادات مدير المؤسسة.			
25	أفضل اتباع طرق جديدة لحل المسائل الرياضية الغامضة.			
26	أفضل الأسئلة التي تتطلب الإجابة عنها بمعلومات محددة.			
27	أعتقد أن الكتب المدرسية كافية ولا حاجة إلى المراجـــع الخارجيـــة التجارية.			

28	أنفذ تعليمات المعلمين في حل الواجبات المدرسية.			
29	عندما أتحدث مع زملائي عن موقف ما فإنني أحكي تفاصيله .			
30	أعتقد أن القوانين المدرسية مقيدة لحرية التلميذ .			
31	أعتقد أن الامتحانات غير كافية لتحديد مستوى التلاميذ.			
32	لدي القدرة على تلخيص الأفكار العامة لأي موضوع دراسي.			
33	أفضل الأسئلة التي تتطلب الإجابة عنها إجابة واحدة فقط.			
34	في كثير من الأحيان أفكر في سر الاختراعات (التلفون، الكمبيوتر، التلفزيون، الساعة، وغيرها).			
35	أفضل أسئلة الاختبار ذات الإجابات القصيرة.			
36	أستطيع أن أحدد بنفسي الموضوعات المهمة في المواد الدراسية.			
37	أربط دائما أي موضوع دراسي بما هو موجود في أشياء قريبة مني.			
38	أفضل قراءة الدرس بصفة عامة كي أستنتج الهدف الرئيسي له.			
39	أفضل كثيرا تفاصيل أي درس أكثر من حصولي على الفكرة العامة له.			
40	أفضل الأسئلة العلمية التي تثير تفكيري.			
41	عند التركيز في تمرين معين فإنني أفكر في تفاصيل حله.			
42	أفضل المواد الدراسية التي تحتوي على موضوعات مفصلة.			
43	أحب المواقف التي تتيح لي استخدام أفكاري الخاصة عند أدائها.			
44	عندما أحل تمرينا ما حلا صحيحا يجعلني أهتم كثيرا ببقية الواجبات الدراسية			
45	أفضل أن أنتهي من مشروع ما قبل البدء في عمل آخر غيره.			
46	أفضل التعلم الذي يتيح لي فرصة كسب أفكار جديدة.			
47	عندما أسمع قصيدة ما فإنني أركز على تفاصيلها وأحب فهم مغزاها.			
48	أفضل المعلومات التي توافق أفكاري الخاصة.			
49	أهتم كثيرا بالاستنتاج العام الذي يضم كل تفاصيل الدرس.			

الملحق الثاني:

مقياس التوافق الأكاديمي

الاسم واللقب:..	تاريخ الميلاد: ....
المؤسســـــة:	المستوى الدراسي: ....
الجنـــــــس:	

تعليمات الاختبار

تـــدور مجموعـــة الأســئلة حــول العديــد مـــن الأمـــور التـــي تمارســـها فـــي المدرســـة وفـــي حجـــرة الدراســـة ممـــا يطلـــب مـــن الآن عزيز التلميـــذ ســـماع كـــل ســـؤال بعنايـــة,ممـــا ســـوف تجيـــب عنـــه (نعـــم، أحيانـــا، لا). علمـــــا أنـــــه لا توجـــــد عبـــارة صحيحة وأخرى خاطئــــــــــة.

وفـــي الأخيـــر اعلـــم عزيـــزي التلميـــذ أن إجابتـــك ســـتحاط بالسرية التامـــة ولا يطلـــع عليهـــا ســـوى الباحـــث لاســـتخدامها فـــي أغراض البحث العلمي.

شكــــــــرا.

الرقم	العبـــــــــارة	نعم	أحيانا	لا
01	هل تنزعج عندما يأخذ منك الأستاذ أشياء كنت تعبث بها أثناء الدرس.			
02	هل يسعدك أن يكون عملك نظيفا ومرتبا.			
03	هل الأسئلة التي يوجهها لك الأستاذ تحدث لك خوفا.			
04	هل غالبا ما تتحدث مع التلميذ المجاور لك أثناء الدرس.			
05	هل تقلق لفترة طويلة إذا تعرضت لإهانة من طرف أي عامل في المؤسسة.			
06	هل يسهل عليك قراءة ما تكتبه دون تلعثم.			
07	هل أصبت بقلق شديد مما يجعل منك تفكر في تمزيق كتبك المدرسية.			
08	هل تشعر بالخجل عندما يؤنبك الأستاذ بسبب التأخر.			
09	هل سبق لك أن تحصلت على معدل ضعيف في الفصل الدراسي السابق.			
10	هل تصاب بالملل عندما تقضي وقتا طويلا في المؤسسة.			
11	إذا وجه الأستاذ سؤالا لتلميذ هل ترفع إصبعك طالبا الإجابة.			
12	هل تحضر معك قلمك بصورة دائمة إلـــى الـــدرس ومختلـــف أدواتـــك المدرسية.			
13	هل يعاقبك الأستاذ إذا فعلت شيئا غير لائق في القسم.			
14	هل تصاب بالإحباط عندما تتحصل على نقطة ضعيفة خاصة فـــي مـــادة تحبها.			
15	هل تؤدي واجبك في الوقت المناسب دون ضغط عليك.			
16	هل تتشاجر مع زملائك في المؤسسة.			
17	هل ترى أن النقاط التي تتحصل عليها تشجعك على مواصلة الدراسة.			
18	هل رميت أشياء بعدوانية داخل حجرة الدراسة.			
19	هل الامتحانات الفصلية عادة ما تكون في متناول التلاميذ مما يستلزم عدم الخوف منها.			
20	هل تشعر بالأمان عندما تذهب مع رفاقك إلى المؤسسة.			
21	هل تشعر بالفرح عندما تجيب على سؤال بإجابة صحيحة.			
22	هل تستمر في أداء عمل ما مدة طويلة دون الشعور بالملل.			
23	هل تترك عمل ما دون أن تنتهي منه.			
24	هل تشعر بالإحباط عندما يطرح عليك سؤالا خارج ما درسته.			
25	هل تقوم بعملك دون طلب المساعدة من الآخرين.			
26	هل سبق لك أن دفعت زميلك بقوة خارج حجرة الدراسة.			
27	إذا لم تستطع القيام بالعمل المطلوب منك، فهل تلتمس المساعدة من المدرس.			
28	هل تشعر بالضجر وتطلب مغادرة حجرة الدراسة.			

29	هل تنفذ الواجبات المدرسية دون إزعاج.			
30	هل ترد بعدوانية على توبيخ أستاذك لك.			
31	هل قلقك من الامتحانات يسبب لك الكراهية للدراسة.			
32	هل تبدأ بالضحك في حجرة الدراسة.			
33	هل ترفع صوتك عند الإجابة على سؤال ما قبل أن يأذن لك الأستاذ.			
34	هل ترى أن الإدارة المدرسية تساعدكم على قضاء حاجاتكم الدراسية.			
35	هل تتطلب الإذن من الأستاذ قبل أن تترك مكانك.			
36	هل أثناء أدائك للامتحانات تفكر في احتمال رسوبك.			
37	هل تطلب من الأستاذ إعادة تصحيح ورقة الإجابة عندما تشك في نقطتك.			
38	هل تشعر أنك اقل من زملائك من الناحية العقلية.			
39	هل تتضايق من الالتزام بالنظام المدرسي داخل المؤسسة.			
40	هل ترى أنك من التلاميذ المحبوبين في القسم.			

الاقتراحـــات:

بعد الانتهـــاء من الفصول النظرية والتطبيقيـــة وبناء على ما تم التوصـــل إليـــه من خلال نتائج هذه الدراسة يمكن أن نشير إلى مجموعة من الاقتراحات:

01- إجراء نفس الدراسة الحالية على فئة أخـــرى من ذوي الحاجات الخاصـــــة وفي مستوى دراسي آخر.

02- دراسة علاقة أساليب التفكير لسترنبرج بالذكاء الوجداني لدى معلمي التربية الخاصة وتلاميذهم.

03- دراسة علاقة المعرفة بالأساليب التقويمية بأساليب التفكير لســـترنبرج لـــدى معلمي التربية الخاصة.

04- دراسة استكشافية لأساليب التفكير بالتوافق الدراسي لدى التلميـــذ الضـــعيف بصريا المستعين بالنظارات.

05- تصميم برنامج شبه منهاج لتعليم أساليب التفكير لسترنبرج في أحد مراحـــل التعليم العادي وتكييفه لفئة من المعاقين.

06- بناء رائز لقياس أساليب التفكير عند التلاميذ ضعاف البصر والمكفوفين.

07- دراسة علاقة التوافق الدراسي بالتحصيل الدراسي لدى التلاميـــذ ضـــعاف البصر.

08- بناء برنامج لتعليم التفكير ومدى تأثيره على التكيف المدرسي لـــدى نـــــوع من الإعاقات الخفيفة.

09- تصميم مناهج خاصة ومكيفة حسب كل درجة إعاقة ونوعها.

10- البحث في آليات التوافق المدرسي لدى التلاميذ المكفوفين والتلاميذ ضـــعاف السمع – دراسة مقارنة –.

11- وضع برامج علاجية ووقائية لمنع سوء التوافق بعد مواجهة الأسرة لمولـــود معاق بصريا, يتم من خلالها تقديم الدعم النفسي والتـــدريب علـــى الحيـــاة الجديدة.

12- اهتمام وسائل الإعلام وخاصة المرئية منها بتخصيص برامج موجهة لأســـر ذوي الحاجات الخاصة, تقدم من خلالها ندوات ومحاضرات يشـــترك فيهـــا إختصاصيين في علم النفس وعلم الاجتماع، تهتم بالدرجة الأولـــى بالحيـــاة النفسية للأسرة.